DESVENDANDO A COMPLEXIDADE HUMANA

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS HUMANAS

ORGANIZADORES:
ALVARO DANIEL COSTA
NIKOLAS CORRENT

Atena Editora
Ano 2024

DESVENDANDO A COMPLEXIDADE HUMANA

ESTUDOS INTERDISCIPLINARES EM CIÊNCIAS HUMANAS

ORGANIZADORES:
ALVARO DANIEL COSTA
NIKOLAS CORRENT

Atena Editora
Ano 2024

Desvendando a complexidade humana: estudos interdisciplinares em ciências humanas

Diagramação: Thamires Camili Gayde
Correção: Jeniffer dos Santos
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Alvaro Daniel Costa
Nikolas Corrent

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D478 Desvendando a complexidade humana: estudos interdisciplinares em ciências humanas / Organizadores Alvaro Daniel Costa, Nikolas Corrent. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2024.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-258-2682-0
DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.820242608

1. Ciências humanas. I. Costa, Alvaro Daniel (Organizador). II. Corrent, Nikolas (Organizador). III. Título.
CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA

A obra intitulada "Desvendando a Complexidade Humana: Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas", apresenta uma coleção de pesquisas que exploram as diversas facetas do ser humano, abordadas sob perspectivas interdisciplinares. Ao longo dos capítulos, os(as) autores(as) nos guiam por temas que variam desde a análise social da mulher negra até as teorias de inovação, passando por questões de violência, educação e cultura.

Os estudos aqui reunidos revelam a interconexão entre diferentes áreas do conhecimento, ressaltando a importância do diálogo entre disciplinas para compreender as complexidades da sociedade contemporânea. Com abordagens que vão da análise crítica da cultura à investigação histórica e epistemológica, a obra convida o leitor a refletir sobre temas urgentes e, muitas vezes, desafiadores.

O primeiro tema abordado trata da posição da mulher negra na sociedade, com um olhar fundamentado nas ideias da intelectual Lélia Gonzalez. Este estudo contribui para a compreensão das dinâmicas de raça e gênero que permeiam nossa sociedade, oferecendo uma análise que resgata e valoriza as contribuições das mulheres negras na construção social.

Em seguida, a obra nos convida a refletir sobre a inter-relação entre linguagem, cultura e sociedade, sublinhando a importância da cultura no contexto atual. Este estudo crítico revela como a cultura molda e é moldada pelas interações sociais, destacando sua relevância na formação das identidades contemporâneas.

A obra também aborda questões de extrema relevância, como os delitos sexuais contra pessoas com deficiência, trazendo uma análise detalhada dos casos notificados no Espírito Santo. Este capítulo oferece uma visão profunda sobre as vulnerabilidades e desafios enfrentados por essa população, contribuindo para o debate sobre direitos humanos e proteção social.

Outro tema de grande importância explorado na coletânea é o impacto do trauma e do luto, particularmente nas narrativas das mulheres vítimas de violência conjugal. Este estudo destaca a necessidade de utilizar suas histórias como um meio de superação da dor e elaboração da memória.

A história da ciência e sua intersecção com a segurança pública é explorada através de uma análise da convergência entre ciência e polícia na Espanha do início do século XX. Este estudo revela como o conhecimento científico foi instrumentalizado para a manutenção da ordem, oferecendo uma nova perspectiva sobre o papel da ciência na sociedade.

Além disso, a coletânea discute aportes teóricos para a construção de uma perspectiva epistemológica interdisciplinar, com foco no ensino do conceito de diseño. Este capítulo traz reflexões valiosas sobre os desafios e possibilidades de uma educação que integra diferentes áreas do conhecimento.

A obra também explora a história da educação artística na Letônia, fornecendo um pano de fundo histórico que ilumina as práticas educacionais nesse campo específico. E, finalmente, discute as teorias de Joseph Schumpeter sobre ciclos de inovação, oferecendo uma análise que conecta economia e inovação com o desenvolvimento social e tecnológico.

Este livro é, portanto, um convite à reflexão profunda sobre as questões que moldam a sociedade atual, sendo de grande valor para acadêmicos, pesquisadores, e todos aqueles que buscam compreender os fenômenos sociais em sua totalidade. Ao desvelar a complexidade do ser humano, esta coletânea destaca a importância das narrativas que constroem e transformam nossa visão do mundo.

Boa leitura!

Alvaro Daniel Costa
Nikolas Corrent

SUMÁRIO

A MULHER NEGRA E SEU LUGAR NA SOCIEDADE A PARTIR DE LÉLIA GONZALEZ

Data de aceite: 02/09/2024

Mayra Paula Bispo de Moura
http://lattes.cnpq.br/6096868881737700

Maria da Luz Alves Ferreira
http://lattes.cnpq.br/2255354305899190

RESUMO: Há 500 anos mulheres negras veem ocupando um lugar de sustentação e presença nas revoltas contra o sistema escravocrata e racista, em que o Brasil foi inserido, o presente estudo é resultado parcial de uma pesquisa que analisa a mulher negra a partir das concepções teóricas das categorias de classe e raça da autora Lélia Gonzalez, trata-se de uma revisão bibliográfica. Essa autora dedicou seus estudos a análise da formação do país a partir do sujeito negro, em especial da mulher negra que foram destituídas de sua humanidade, sendo alocadas em um espaço inteiramente servil, em que tinham como propósito de sua existência em nutrir, educar e cuidar de crianças brancas filhas de seus senhores. Assim, trazendo em suas obras o seu lugar e contribuição na formação da sociedade brasileira que, de maneira inconsciente, transmitiu a cultura negra e seus valores. Diante do exposto, é notória a contribuição e importância do pensamento de Lélia Gonzalez para a formação do país e suas contribuições para o feminismo negro.

PALAVRAS-CHAVE: Lélia Gonzalez, Feminismo, Mulher Negra.

THE BLACK WOMAN AND THEIR PLACE IN SOCIETY FROM LÉLIA GONZALEZ

ABSTRACT: For 500 years, black woman have been occupyng a place of support and presence in the revolts against the slavery and racista system, in which Brazil was inserted. The present study is a bibliographical review, and it is a partial result of research that analyzes black women based on the theoretical conceptions of the categories of class and race by author Lélia Gonzales. This author dedicated her studies to analyzing the country's formation based on the black people, especially black womenm who were deprived of their humanity, being placed in an entirely servile space, in which the purpose of their existence was to feed, to educate and to take care of white children daughters of their masters. Thus, bringing in her works her place and contribution in the formation of Brazilian's society, which, unconsciously, trasmitted black culture and its values. In light of this, the contribution and

importance of Lélia Gonzalez's thought to the formation of the country and her contributions to black feminism are notable.

KEYWORDS: Lélia Gonzalez; Feminism; Black Woman.

INTRODUÇÃO

Há 500 anos mulheres negras veem ocupando um lugar de sustentação e presença nas revoltas contra o sistema escravocrata e racista, em que o Brasil foi inserido. Mulheres que foram destituídas de sua humanidade, sendo alocadas em um espaço inteiramente servil, em que tinham como propósito de sua existência o nutrir, educar e cuidar de crianças brancas filhas de seus senhores.

Objetivamente, pretende-se analisar a mulher negra a partir das concepções teóricas das categorias de classe e raça da intelectual Lélia Gonzalez. O estudo trata-se de uma revisão bibliográfica. A autora dedicou seus estudos a análise da formação do país a partir do sujeito negro, em especial da mulher negra, trazendo em suas obras o seu lugar e contribuição na formação da sociedade brasileira que, de maneira inconsciente, transmitiu a cultura negra e seus valores.

Gonzalez (1984) analisou os três estereótipos (mulata, doméstica e a mãe preta) que foram colocados na mulher negra pela sociedade brasileira e a uma dupla opressão que essa enfrenta, visto que sofre duas vezes, por ser mulher e ser negra. A autora explica em seus textos que a mulher negra é responsável pela formação da sociedade brasileira, de forma inconsciente, essa mulher transmitiu a cultura negra e os valores, a autora argumenta que há quinhentos anos a mulher negra ocupa um lugar de sustentação, presença nas lutas, revoltas contra o sistema escravocrata e no movimento feminista. Diante do exposto, é notória a contribuição e importância do pensamento de Lélia Gonzalez para a formação do país e suas contribuições para o feminismo negro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No campo de estudo das ciências sociais os marcadores sociais tentam explicar como são constituídas socialmente as desigualdades e hierarquias entre as pessoas. Marcadores, como classe, raça e gênero não devem ser vistos isolados, mas articulados. Neste sentido, Carla Akotirene (2019) explica que o termo Interseccionalidade1 é um instrumento analítico utilizado pelas feministas negras para discorrer sobre conceitos inseparáveis na estrutura do capitalismo, racismo e gênero.

Sueli Carneiro (2001) analisou que o movimento de mulheres negras é uma busca por espaços do protagonismo a partir da tomada de consciência, sendo esse o primeiro passo para uma visão crítica e também política, uma vez que as mulheres negras não se sentiram contempladas dentro do movimento negro e feminista, levando-as a construção de um novo espaço, sendo este o feminismo negro. É nessa direção que se dá o caminho político das mulheres negras que têm muito a fornecer e potencializar as ações políticas das mulheres.

Gonzalez (1984) explica que ao estudar sobre esses estereótipos percebeu que a biografia das ciências sociais da época limitava-se a violência e experiência da mulher negra sobre a sociedade daquele momento, exclusivamente as questões econômicas, o acesso ou não acesso em relação ao racismo e estrutura material. Devido a isso intelectual busca na psicanálise conceitos como a neurose/denegação para entender sobre impacto/violência desses estereótipos de maneira que não se pode quantificar.

Assim, Lélia Gonzalez chama de neurose cultural brasileira a relação de poder entre o patriarcado e o processo de formação e a mulher negra nesse lugar. Sendo transmitida dentro das relações, a neurose, vai se transmutar dentro de modo a criar o racismo estrutural, com dois marcadores dentro da estrutura social e política que não permite que pessoas negras acessem outros lugares, inclusive lugares de poder, devido a própria dinâmica de funcionamento da sociedade brasileira, mas também no inconsciente das pessoas, como apontou Lélia em seus textos que o racismo no Brasil é um tabu não dito, não visto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebemos que no Brasil ocorre a tentativa de ocultar a africanidade presente, o contrário de países como os Estados Unidos (segregação racial) e África do Sul *(Apartheid*) que não tinham como objetivo ocultar ou domesticar pessoas negras, mas sim excluir, afastar. A tentativa de domesticação da população negra brasileira aconteceu de forma diferente, colocou a mulher negra nestes lugares de domesticação de corpos negros como sendo a base de tudo. (GONZALEZ, 2020)

Kimberlé Crenshaw (2002) nomeia as opressões sofridas pelas mulheres negras de interseccionalidade, visto que a mulher negra não tem como escolher uma opressão que a atravessa, são múltiplas opressões que colocam essa mulher na base da pirâmide de estratificação social.

Lélia Gonzales (2020) dialoga com a autora supracitada ao afirmar que foi dentro do movimento negro que apareceu as primeiras organizações de mulheres negras. Temas que incomodava as mulheres negras como sexismo era discutido separadamente e em seguida, apresentado ao movimento negro, como ocorreu “em 1975, quando as feministas se reuniram na associação brasileira de empresa para comemorar o Ano Internacional da Mulher, as mulheres negras estavam presente para denunciar a superexploração e a opressão da mulher negra (GONZALEZ, 2020, p. 163).

Gonzales (2020) explica que as mulheres negras ao participarem das reuniões e congressos das feministas brancas, eram vistas como raivosas devido às provocações em relação à pauta racial que também deveria ser pauta no movimento feminista. Assim como a questão do sexismo afeta as mulheres, a questão do racismo também atrapalha a vida da mulher negra, de forma que é parte estrutural da violência e exploração bem como o sexismo.

Contudo, Gonzalez (2020) argumenta que alguns segmentos do movimento feminista aderem às questões levantadas pelas mulheres negras, porém "(...) o movimento brasileiro de mulheres, na medida em que emergiu do movimento ocidental de liberação das mulheres, ainda reproduz seu "imperialismo cultural'' (Gonzalez ,2020, p 164). A autora expõe que o movimento feminista branco era elitizado, não discutia a questão racial "devido a conexão com o sistema simbólico que o lugar da mulher negra em nossa sociedade como um lugar de inferioridade e pobreza é codificado em uma perspectiva étnica categórica de objeto sexual" (Gonzalez, 2020, p.165). Na análise da autora, a mulher negra é colocada em lugar de subalternidade, apenas para servir ou como objeto sexual. Na sociedade brasileira, a mulher negra é vista:

> Como um corpo que trabalha e é superexplorado economicamente, ela é a faxineira, arrumadeira e cozinheira, a "mula de carga'' de seus empregadores brancos; como um corpo que fornece prazer e é superexplorado sexualmente, ela é a mulata do Carnaval cuja sensualidade recai na categoria do "erótico-exótico (GONZALEZ, 2020, p.170).

Percebe-se que a mulher negra é vista apenas como um corpo para servir, seja como super exploração dos serviços braçais ou pela exploração sexual, na objetificação do corpo. Portanto, quando uma pessoa negra possui os elementos para ocupar um lugar de destaque em relação a sua performance, o lugar desta é no serviço braçal, visto como objeto de exploração e sexualização. Gonzalez (2020) aponta que todas essas questões em relação ao lugar do negro na sociedade, tem forte influência no mito da democracia racial em que se acreditou que as relações raciais são agradáveis.

Para Florestan Fernandes (2018), a forma como a mulher negra é inserida no trabalho na sociedade capitalista não é da forma ideal,

> Por causa de sua integração à rede de serviços urbanos, é a mulher (e não o homem) que vai contar como agente de trabalho privilegiado não no sentido de achar um aproveitamento ideal ou decididamente compensador, mas por ser a única a contar com ocupações persistentes e, enfim, um meio de vida. Se lembrarmos que o ''elemento negro'' saía da escravidão sem formas de vida social organizada, temos aí um sistema de referência suficientemente amplo para indicar o que iria ser, para ele, a vida na cidade (FERNANDES, 2008, P. 83).

Em relação ao trabalho das mulheres negras fazem-se necessárias duas importantes observações: em primeiro lugar a mulher negra sempre trabalhou. O que justifica que sempre exerceu a dupla jornada de trabalho, pois além do trabalho escravo (feito nas lavouras ou na casa dos senhores) as escravas tinham que ter o cuidado com os filhos. A partir do "fim da escravidão" a mulher negra ingressou no trabalho em atividades de segunda classe, sobretudo como trabalhadora doméstica, que foi uma continuidade das atividades exercidas no período de escravidão na casa grande. Em segundo lugar destaca-se o fato de que a mulher negra foi inserida na sociedade porque a partir do estigma social de ser pessoa que tem habilidades de cozinhar melhor, de ser melhor lavadeira e

principalmente de cuidar bem dos filhos das famílias brancas, de classe medida, inclusive, muitas vezes fazendo a função de ama-de-leite. Essas habilidades foram nas perspectivas de Florestan Fernandes e de Lélia Gonzalez fatores fundamentais que contribuíram para pensar a mulher negra no desenvolvimento do país.

Apesar de serem destituídas de sua humanidade, as mulheres negras eram alocadas em um espaço inteiramente servil, onde sua existência tinha como propósito nutrir, educar e cuidar de crianças brancas. Na atualidade existem resquícios dessa prática, sendo as mulheres negras e mestiças as maiores responsáveis por serviços de limpeza e cuidados infantis, ocupando os subempregos.

Neste contexto, Lélia Gonzalez (2020) explica que a mulata seria o fruto da miscigenação oriunda do estupro de mulheres negras e que performa uma imagem hiperssexualizada e objetificada. A autora realiza uma conexão entre o estereótipo da mulata e a incidência de mulheres negras e mestiças na prostituição. Em nossa sociedade, a mulher negra personifica o ideal patriarcal de servidão e reprodutividade, nesse sentido, quando jovem, ela é mulata, quando mais velha, é mãe negra e assim continua a opressão com base na raça e no sexo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de Lélia Gonzalez (1984), a mulher negra é responsável pela formação da sociedade brasileira. De forma inconsciente, essa mulher transmitiu a cultura negra e os valores, assim, a autora argumenta que há quinhentos anos a mulher negra ocupa um lugar de sustentação, presença nas lutas, revoltas contra o sistema escravocrata e no movimento feminista. A autora analisou três estereótipos que foram colocados na mulher negra pela sociedade brasileira: mulata, doméstica e mãe negra, além da dupla opressão que essa mulher negra enfrenta, visto que a mulher negra sofre duas vezes, por ser mulher e ser negra.

Diante do exposto, o trabalho visou mostrar como a mulher negra foi responsável pela formação social e cultural do país. Assim, é notória a importância do pensamento de Lélia Gonzalez, para compreensão da formação do Brasil e as contribuições da intelectual para o feminismo negro, a partir das categorias raça e classe que não foram consideradas pelo feminismo hegemônico.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade.** São Paulo; Pólen, 2019

CARNEIRO, Sueli. Movimento Negro no Brasil**:** novos e velhos desafios. In: **Caderno CRH**, Salvador, n. 36, p. 209-215, 2002. Disponível em: https://www.geledes.org.br/movimento-negro-no-brasil-novos-e-velhos-desafios-por-sueli-carneiro/. Acesso em: 09/05/2021

FERNANDES, F**. A integração do negro na sociedade de classes**: (o legado da “ raça branca”), volume I, 5 ed- São Paulo : Globo, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de Amefricanidade. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. Organização. (Org). In: **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira**.** In: **Revista Ciências Sociais Hoje**. Anpocs. p.223-244. 1984. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509709/mod_resource/content/0/06%20-%20GONZALES%2C%20L%C3%A9lia%20%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf . Acesso em: 09/05/2021

LINGUAGEM, CULTURA E SOCIEDADE: UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE A IMPORTANCIA DA CULTURA NO MOMENTO ATUAL

Data de aceite: 02/09/2024

Nayane Amoras Souza dos Santos

Maria Bárbara da Costa Cardoso

RESUMO: Atualmente, a humanidade está descobrindo a importância de entender como as pessoas evoluem, incluindo suas diversas formas de existência, padrões organizacionais e valores. Como resultado, surgiram inúmeras teorias sobre a definição de cultura. percebe-se ainda que a ausência de cultura no dia a dia, em que a formação das pessoas seja pensada sem referências. Acredita-se que apostar na reflexão e no reconhecimento da diversidade das experiências desta cultura possa contribuir para a superação dos problemas vivenciados nos campos de investigação da diversidade cultural ora aqui problematizados. O objetivo dessa análise crítica é mostrar qual a importância da cultura, dentro do estudo e da sociedade como uma diversidade aos costumes, acrescentando maior ação. Para esta pesquisa, a metodologia desenvolvida foi por intermédio de uma pesquisa bibliográfica de uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada e explicativa, com procedimentos etnometodológicos.

PALVRAS-CHAVE: Cultura. Educação. Sociedade

INTRODUÇÃO

Atualmente, a humanidade está descobrindo a importância de entender como as pessoas evoluem, incluindo suas diversas formas de existência, padrões organizacionais e valores. Como resultado, surgiram inúmeras teorias sobre a definição de cultura.

O conceito de cultura para Akkari (2010) está fundamentalmente com costumes e grupos de pessoas, com interação suficiente para que se possa relacionar a humanidade, mas também todas as sociedades. Tudo tem a ver com o histórico de produção e variedades.

Por outro lado, Santos (2006) enfatiza que a cultura é baseada em estudos detalhados de diferentes formas, mas não mostram totalmente a correlação entre características físicas, e a diversidade cultural não implica em descontinuidades biológicas, mostrando claramente que a diversidade cultural está relacionada à história humana.

Neste estudo, a visão de Gusmão (2000), a “Cultura” não tem o atributo de que uma cultura é superior a outra, mesmo com a percepção do observador de que uma determinada cultura está relacionada à mesma cultura, ou seja, julgará esta ou aquela cultura pelo comportamento, sendo que tudo é proporcional. A cultura é composta pela diversidade, pois é preciso conhecer cada individualidade e entender que nem toda diversidade é relativa, mas essa pode ser acolhida para entender o contexto cultural de cada sociedade. A base dessa pesquisa mostra uma visão para se concentrar na experiência educacional, levando à sua abordagem da alfabetização, fundamental para o desenvolvimento da educação.

Outra qualidade desse trabalho é expor o significado de cultura, na qual define como uma característica de uma população, onde dois conceitos básicos estão envolvidos na definição do conteúdo da disciplina, ou seja, o primeiro conceito está relacionado às características sociais de um determinado grupo de uma nação ou sociedade ou, o nível de escolaridade. A segunda inclui a esfera da vida social, crenças e ideais religiosas de cada membro dessa sociedade. A ideia dos estudos culturais foi reiterada neste estudo, acrescentando que tais pesquisas se desenvolvem à medida que as pessoas interagem entre si.

Na atualidade, percebe-se a ausência de cultura no dia a dia, em que a formação das pessoas seja pensada sem referências. Acredita-se que apostar na reflexão e no reconhecimento da diversidade das experiências desta cultura possa contribuir para a superação dos problemas vivenciados nos campos de investigação da diversidade cultural e problematiza-se: Nesse sentido, os setores da sociedade devem realmente começar a incorporar em suas agendas uma reflexão crítica sobre as concepções da educação cultural em torno de um trabalho de campo?

O objetivo dessa análise crítica é mostrar qual a importância da cultura, dentro do estudo e da sociedade como uma diversidade aos costumes, acrescentando maior ação.

Para esta pesquisa, a metodologia desenvolvida foi por intermédio de uma pesquisa bibliográfica de uma abordagem qualitativa e de natureza aplicada e explicativa, com procedimentos etnometodológicos. Os resultados alcançados deste estudo se darão conforme os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa, fazendo um levantamento dos estudos teóricos sobre a potencialidade educacional e dos aspectos culturais.

REFERENCIAL TEORICO

É compreensível que as discussões sobre a cultura sirvam para diferenciar as populações humanas umas das outras e de outras formas de animais, culturas e povos, considerando as realidades de cada país. Os exemplos são considerados referências, especialmente em integrar a cultura ocidental, compreender a cultura em seus aspectos materiais, bem como as formas de conhecimento e percepção da vida. Quando se trata de cultura, todos têm uma história semelhante, não importa em que país estejam.

Para que a real diversidade cultural se torne o caminho do desenvolvimento ainda que haja muitas áreas que precisam ser discutidas acaba por enfrentar o seu maior obstáculo, ou seja a diversidade que compõe todo o seu corpo docente e discente. A escola é um "espaço sociocultural", não apenas sendo um processo de socialização, de encontro e desacordo (GUSMÃO, 2000).

Deste modo, percebe-se que nas escolas formais, a diversidade se apresenta de diferentes formas e de diferentes origens. Peroza (2012) sugere que o conceito de interculturalidade reforça a noção de práticas libertadoras, associadas à ampliação dos horizontes das relações interculturais. Os mecanismos de penetração cultural devem ser mencionados para que não apenas a harmonia seja pertinente na sociedade, mas também o confronto seja a base para encontros respeitosos entre indivíduos que compartilham diferenças culturais em um mesmo ambiente.

As pessoas estão separadas não somente pela água ou pela terra, mas pelas suas necessidades específicas, por cada cultura ser fruto de uma determinada realidade. Existe a perspectiva que aceita essas hierarquias culturais e outra vertente que não abre nenhuma hierarquia. O ponto de vista, embora mais respeitoso, é atualmente inaceitável, pois são necessários argumentos para justificar ações contra a cultura não muito desenvolvidas.

Quanto ao relativismo usado neste artigo para discutir cultura, certamente não importa muito, pois, não atrapalha absolutamente nada. Portanto, apenas para a criação de material de pesquisa, a real cultura inclui uma ampla variedade de conceitos e a história bem documentado nas transformações pelas quais estas culturas passam, seja impulsionada por suas próprias forças ou, mais frequentemente, como resultado desses conflitos (SANTOS, 2006).

A cultura humana não se define pelo que aquela sociedade vive, pois o presente será sempre o passado e o futuro sempre abrirá a porta para quebrar paradigmas. A cultura não significa apenas identidades passadas ou memórias remanescentes, mas uma realidade de existência e presente. Coelho (2008) sugeriu que, ao estudar a cultura popular, não se deve supor que tudo pode estar diretamente relacionado a uma palavra. O autor examina o uso do termo para se referir ao todo, cuidando apenas de classificar como cultura tudo o que diz respeito às pessoas e à sociedade. No entanto, nota-se muitas preocupações para indicar que essa opinião se mudou ao longo do tempo.

Eagleton (2005) afirmou que a ideia de que a cultura preserva os vestígios de fragmentos importantes da história, e significa também responsável pela sistematização de várias questões filosóficas fundamentais, que estarão diretamente relacionadas a diferentes aspectos, como decisão, mudança e identidade.

> Os segundos, entre os quais encontramos os países francófonos, demonstram a preferência pelo termo educação intercultural, visto que ele permite evidenciar as interações, as trocas e as construções originadas dos contatos entre as culturas (Akkari, 2010, p. 75).

É muito importante entender quanta diversidade existe para que possa compreender o papel de cada um na sociedade. Na sociedade atual, é necessário viver em harmonia, compreender as diferenças e as diferentes formas de pensar.

Vale ressaltar que, segundo novamente Santos (2006), a taxonomia da cultura e suas divisões de terminologia buscam uma visão de desenvolvimento, construindo assim uma "escala evolutiva". De fato, o objetivo da categorização cultural é colocar o domínio das sociedades capitalistas, além das ideias racistas, inferiorizar os povos não europeus e, em última análise, justificar a exploração deste público. A cultura pode assumir a forma de qualquer tipo de representação como na nação, ou sociedade humana como "todas as formas de existência humana".

Olhando para o contexto cultural da educação, pode-se dizer que a escola é um espaço sociocultural como sugerido por Dayrell (2001). A sua importância na preservação do papel do indivíduo na totalidade define o desenvolvimento social da sociedade como instituição. Pensar a educação sem relacioná-la diretamente com a cultura e a diversidade cultural, não significa estudar tudo o que é relevante para a sociedade na totalidade. Gomes (2003) refletiu sobre os conceitos, que incluíam não apenas reconhecer a diferença do outro, mas também refletir sobre a relação entre si e o outro.

Quando se fala em diversidade cultural, se refere basicamente ao conceito de diferentes origens sociais que se misturam na sociedade, sendo um fenômeno que sempre acompanhou as pessoas. As discussões sobre esse tema ocupam um lugar importante na sociedade, propondo uma educação multicultural com a ideia de educação igual para todos, como ideia central para reduzir as taxas de evasão e repetência, principalmente em comunidades desfavorecidas. Uma das tendências modernas é trabalhar com o multiculturalismo e apreciar as diferenças socioculturais seria o caminho adequado (CAPELO, 2003).

O trabalho multicultural é importante para o desenvolvimento da sociedade, sempre considerando tudo o que está relacionado à bagagem cultural da sociedade, ao invés de criar grupos mais desenvolvidos e civilizados. Por exemplo, quando se fala em diversidade cultural no Brasil, tem-se que considerar todos os legados de imigrantes que ajudaram a garantir que o desenvolvimento cultural . Silva e Brandim (2008) apontam as manifestações da educação, analisando a concepção das experiências educativas, principalmente em meados do século XX, quando começaram a se difundir o combate do preconceito e encontrar formas de combater os conflitos de diferenças na sociedade.

Analisando as afirmações de Peroza (2012) sobre a importância da cultura no desenvolvimento da educação e da sociedade, deve-se sempre considerar a origem cultural de todos os indivíduos envolvidos no processo educacional, enfatizando assim a importância da ocupação intercultural. A diversidade cultural foi percebida como um conceito abstrato e complexo, pois refletia suas experiências de desenvolvimento nas várias sociedades que frequentou. Algumas discussões foram sobre a diversidade cultural nas esferas educacional e social também.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O conceito de cultura neste estudo é uma construção histórica; não é resultado de leis físicas ou biológicas. É um produto coletivo da vida humana, portanto, a cultura não pertence a uma pessoa, a um país, mas a todas e a todos, com compartilhamento do conhecimento, que faz parte dela. Portanto, deve haver uma descrição da dimensão sociocultural na cultura contemporânea. O caráter social da cultura também é bastante perceptível na obra de Santos (2006) que fica evidente na atual luta social por um partido melhor. É uma realidade que pode ser usada a favor do progresso social, contra a exploração de uma parte da sociedade por outra e para apoiar a superação da desigualdade.

De fato, a cultura é o problema de hoje. E uma preocupação enraizada no desejo de compreender as pessoas na totalidade, em suas circunstâncias atuais. Mas para entender uma cultura, além da visão geral na qual ela está inserida, é preciso entender sua lógica interna. Também é necessário nos distanciarmos de preconceitos que podem levar ao desrespeito à cultura que se vive.

Discutir cultura nos ajuda a entender a realidade da própria cultura e pode até nos conscientizar de que há coisas às quais se podem nos opor ou sentir superiores. Realidades não devem ser comparadas, pois mesmo sendo do mesmo continente, país ou região, sua história, o desenvolvimento social de seu povo seguirá caminhos diferentes.

Analisando as ideias apresentadas, entende-se que as abordagens multiculturais são importantes para desenvolver uma educação baseada na diversidade cultural, mas apresentam limitações conceituais que precisam ser discutidas. O multiculturalismo oferece o conceito de “justaposição”, onde as culturas são dispostas lado a lado no mesmo espaço, formando um mosaico, ou seja, o interculturalismo enfatiza que as culturas se encontram por meio do contato e permitem a interação entre diferentes grupos. No entanto, com referência a viabilidade desta questão, observou-se dificuldades, a primeira com relação à falta de recursos culturais, devido à falta de conhecimento que estão utilizando na diversidade da educação.

Os governos que ainda não estão em evidência alegam a falta de recursos culturais e sociais para o desenvolvimento, mas também observa-se a falta de oportunidades. Os funcionários na atividade cultural passam por estágios de utilização interativa até utilizá-la em sua plenitude. À proporção que cresce o entendimento da cultura, permeia a organização e há uma evolução natural para um estagio maior no muticulturalismo.

Para complementar esta pesquisa seria importante verificar a aplicabilidade da questão multicultural que pode ser sugerida é a que as dimensões aqui estudadas sejam aplicadas à mesma população de estudo em outra ocasião. A competitividade social e cultural foi diretamente afetada nessa guinada rumo a uma grande velocidade da troca de informações e pela alteração nos canais de distribuição na educação. Não se poderia esperar outra coisa dado o fato de que a atividade depende fortemente da boa disseminação de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, os temas são ricos nessa estudo dissertativo crítico e, especialmente, nas formas como a cultura é definida, pois o próprio texto permite uma compreensão da cultura como patrimônio comum de toda a humanidade. Em si, é um todo aspecto cultural que consiste maior atributo a vida, e as pessoas. No entanto, também tem suas próprias deficiências, relacionadas à falta de objetividade, tornando a busca pela cultura um pouco árdua.

Quanto ao objetivo geral a análise do texto ajudou o leitor a entender esse caminho e analisar todo o contexto pode-se relacionar a interculturalidade na educação no campo da diversidade cultural. Respondendo a problemática, mostrou que o desafio foi desenvolver práticas pedagógicas que envolvam alunos no pensamento crítico, para criar uma busca direta pelo conhecimento, ou seja, uma atividade ativa que não pode em nenhum momento ser considerada uma situação estagnada.

Observaram-se conforme as colocações que o ambiente educacional está diretamente ligado ao contexto cultural, que possuem hábitos diversificados conforme os acontecimentos diários da sociedade. Tudo isso está diretamente relacionado ao que sentem com relação ao contexto, expondo suas opiniões e ações.

Ademais, a distribuição de serviços do setor cultural entrou em uma fase de transformação impulsionado pelas oportunidades que apresenta a era do conhecimento. O avanço de novas culturas está mudando rapidamente os setores utilizadas de muitas melhorias de produtividade e ao mesmo tempo geram maiores expectativas por parte da educação.

Diante disso, conclui-se que a oportunidade de desenvolvimento cultural nesta atividade é de fundamental para a competitividade da área do social e educação. A cultura oferecida como estratégia é uma constante na sociedade devido à sua grande importância diante do atual cenário competitivo; procurando mostrar as pessoas a necessidade de desenvolverem competências de forma singular no mercado.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Introdução às perspectivas interculturais em educação.** Salvador: Ed. UFBA, 2010.

CAPELO, Maria Regina Clivati. **Diversidade sociocultural na escola e a dialética da exclusão/inclusão**. In: GUSMÃO, N. M. M. (Org.). Diversidade, cultura e educação. Olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 107-134.

COELHO, Teixeira. **A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001.** São Paulo: Iluminuras; Itaú Cultural, 2008.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** São Paulo: Ed. UNESP, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade na educação: reflexões e experiências.**Coord.: Marise Nogueira, Ramos, Jorge Manoel Adão, Graciete Maria Nascimento Barros. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Desafio da diversidade na escola**. Revista Medições, Londrina, v. 5, n. 2, p. 9-18, jul./dez. 2000.

PEROZA, Juliano. **Reflexões sobre cultura e diversidade cultural em Paulo Freire: um humanismo crítico para a transculturalidade em Educação**. IX Anped Sul, 2012.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção primeiros passos.

SILVA, Maria José Albuquerque da; BRANDIM, Maria Rejane Lima. **Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural**. Diversa, ano 1, p. 51-66, jan./jun. 2008.

CAPÍTULO 3

DELITOS SEXUAIS CONTRA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: ANÁLISE DOS CASOS NOTIFICADOS NO ESPÍRITO SANTO

Data de submissão: 13/08/2024
Data de aceite: 02/09/2024

Luíza Eduarda Portes Ribeiro
Doutoranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Enfermeira da Atenção Primária da Prefeitura Municipal de Vila Velha – ES. Vila Velha, ES
https://orcid.org/0000-0003-1960-7155

Beatriz Ferrari
Mestranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES
https://orcid.org/0000-0002-6486-6618

Márcia Regina de Oliveira Pedroso
Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Docente da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Araranguá, SC
https://orcid.org/0000-0002-2859-159X

Gabrielli Lopes Pinto
Enfermeira pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES
https://orcid.org/0000-0002-1178-5734

Milene Diniz Paulucio
Mestranda em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória, ES
https://orcid.org/0000-0002-1394-5666

Tamires Paulo Ceccon
Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Enfermeira da Vigilância Epidemiológica Municipal de Anchieta, ES
https://orcid.org/0000-0002-6101-2801

Karina Fardin Fiorotti
Doutora em Saúde Coletiva pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Enfermeira no Hospital Universitário da UFES no projeto de extensão PAVIVIS - Programa de Assistência às Vítimas de Violência Sexual. Vitória, ES
https://orcid.org/0000-0001-8461-2984

Franciéle Marabotti Costa Leite
Doutora em Epidemiologia pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) Docente do Programa de Pós-graduação em Saúde Coletiva da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) Vitória, ES
https://orcid.org/0000-0002-6171-6972

RESUMO: Objetivo: identificar a prevalência de violência sexual contra pessoas com deficiência no Espírito Santo e os fatores associados. **Método:** estudo analítico, transversal, feito com casos notificados no Espírito Santo de violência sexual contra pessoa com deficiência no período de 2011 a 2018. **Resultados:** a análise bivariada foi realizada pelo teste Qui-quadrado e multivariada pela regressão de Poisson, utilizando o software Stata 14.0. A violência sexual correspondeu a 12,7% dos casos (N: 207; IC95%: 11,2-14,4), destacando-se vítimas mulheres (RP: 3,45; IC95%: 2,36-5,04) e de raça/cor preta ou parda (RP: 1,47; IC95%: 1,09-1,99). **Conclusão:** as crianças e adolescentes se apresentaram mais vulneráveis em relação aos idosos. Dentre os agressores 99% eram homens, sendo presente o uso de álcool e a não repetição do agravo. Fatores relacionados à vítima e a agressão se associam a maior exposição à violência e o reconhecimento destes pode auxiliar profissionais de saúde na identificação de casos.
PALAVRAS-CHAVE: Exposição à violência. Delitos sexuais. Pessoas com deficiência. Serviços de saúde. Sistemas de informação.

SEXUAL OFFENSES AGAINST DISABLE PEOPLE: ANALYSIS OF CASES REPORTED IN ESPÍRITO SANTO

ABSTRACT: Objective: to identify the prevalence of sexual violence against people with disabilities in Espírito Santo and the associated factors. **Method:** analytical, cross-sectional study, carried out with cases reported in Espírito Santo of sexual violence against people with disabilities from 2011 to 2018. **Results:** bivariate analysis was performed using the Chi-square test and multivariate analysis using Poisson regression, using the software Stata 14.0. Sexual violence corresponded to 12.7% of cases (N: 207; 95% CI: 11.2-14.4), with female victims standing out (PR: 3.45; 95% CI: 2.36-5.04) and black or brown race/color (PR: 1.47; 95% CI: 1.09-1.99). **Conclusion:** children and adolescents were more vulnerable compared to the elderly. Among the aggressors, 99% were men, with alcohol use and non-repetition of the offense. Factors related to the victim and aggression are associated with greater exposure to violence and recognizing these can help health professionals in identifying cases.
KEYWORDS: Exposure to violence. Sex offences. Disabled persons. Health services. Information systems.

INTRODUÇÃO

A discussão da violência no campo da saúde se torna cada vez mais frequente devido aos diversos impactos causados às vítimas. Existem populações que são ainda mais vulneráveis a este agravo, como é o caso das mulheres, crianças, idosos, população indígena, LGBTI e pessoas com deficiência (MINAYO, 2006).

No caso das pessoas com deficiência, a sua forma de inserção social sempre envolveu atos de violência e abusos. Desde os primeiros registros da construção de civilizações, a posição social deste grupo foi vista de forma excludente por conta de suas limitações. A segregação social, negligência quanto ao cuidado, castigos físicos e sexuais, e até mesmo infanticídios e homicídios foram sempre justificados pela história (CRUZ; SILVA; ALVES, 2007).

Após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantia de paz e proteção de grupos vulneráveis, em 1948 foi criada a Declaração Universal dos Direitos Humanos que cita as pessoas com deficiência a partir da palavra invalidez, de forma a incluí-las na garantia de direitos como qualquer outro ser humano (BRASIL, 1998). No Brasil, o assunto foi incorporado em vias jurídicas pela primeira vez em 1988 através da Constituição da República Federativa que cita a competência do Estado em cuidar da saúde e garantir proteção às pessoas portadoras de deficiências (BRASIL, 1988). Somente em 2002 foi instituída no âmbito da saúde a Política Nacional de Saúde da Pessoa com Deficiência que conceitua a pessoa portadora de deficiência como aquela que em caráter permanente, possui perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, culminando em incapacidade para o desempenho de suas atividades dentro do padrão considerado "normal" para o ser humano (BRASIL, 2010). Os diferentes tipos de deficiência existentes, como a mental, motora, auditiva, visual e múltipla, geralmente, surgem de aspectos relacionados à perda ou ausência; redução; aumento ou excesso e desvio em determinados sistemas do organismo (WHO, 2011).

Nota-se que a cada ano é crescente o número de pessoas com deficiência no mundo, impulsionado pelo aumento da expectativa de vida, das complicações por doenças crônicas, da exposição a acidentes com sequelas e da melhor identificação das limitações na população (O'YOUNG; GOSNEY; AHN, 2019). No ano de 2019 no Brasil 8,4% da população acima de 2 anos foi identificado com algum tipo de deficiência, representando 17,3 milhões de pessoas (FIOCRUZ, 2019).

Levando em conta o contexto histórico, as limitações funcionais e a exclusão social, as pessoas com deficiências são incluídas como mais vulneráveis a exposição de situações de risco como é o caso da violência, que confere danos físicos, mentais, sociais e até mesmo a morte em alguns casos (WHO, 2011).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) caracteriza a violência como um evento de uso intencional da força física ou do poder, real ou sob ameaça, contra si próprio, outra pessoa, um grupo ou uma comunidade e que resulte em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento e privação (DAHLBERG; KRUG, 2006). Além disso, este agravo divide-se em três categorias: violência autodirigida - comportamento suicida e agressão auto-infligida, cometidas contra si próprio; violência interpessoal - violência de família e de parceiros íntimos, e violência na comunidade entre indivíduos sem relação parenteral que podem ou não se conhecer; e, violência coletiva - violência social, política e econômica (DAHLBERG; KRUG, 2006).

Diante da conceituação do ato violento, existem ainda as suas diferentes naturezas, sendo incluídas as violências: física, psicológica, negligência, patrimonial e sexual. A violência sexual em específico pode ser definida como qualquer ação na qual uma pessoa, valendo-se de sua posição de poder e fazendo uso de força física, coerção, intimidação ou influência psicológica, obriga outra pessoa, a ter, presenciar ou participar de interações sexuais, ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, com fins de lucro, vingança ou outra intenção (CERQUEIRA et al., 2021).

No Brasil, entre 2009 a 2017, ao ser analisado a violência sexual entre grupos vulneráveis, as pessoas com deficiência se apresentaram como o segundo grupo mais prevalente, sendo registradas 13.810 notificações de violência sexual correspondendo a 22,6%, perdendo apenas para o grupo de crianças e adolescentes que obteve prevalência de 29,4% (SOARES; GUIMARÃES; BONFADA, 2021). Quanto às características da vítima com deficiência destacam-se as mulheres e crianças e adolescentes (CERQUEIRA et al., 2021). O Relatório Mundial da Deficiência reforça as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência sobre seus direitos sexuais e reprodutivos, que são em grande parte controlados pela sociedade, trazendo uma errônea ideia de assexualidade, tornando-as ainda mais vulneráveis a situações de abuso sexual (WHO, 2011). A violência sexual pode trazer às vítimas diversos impactos traumáticos na saúde física e mental, no desenvolvimento, na vida social e até mesmo na vida econômica que reverberam ao longo da vida (SILVA da et al., 2020).

Com isso, os profissionais de saúde possuem papel fundamental na identificação de casos violentos, sobretudo, entre grupos que se apresentam em situações de maior vulnerabilidade devido ao maior grau de dependência. A notificação de violência interpessoal é extremamente importante para identificação e controle de casos e é de responsabilidade do setor da saúde garantir acolhimento e escuta qualificada das vítimas que buscam atendimento (BRASIL, 2016; BRASIL, 2008).

O objetivo da pesquisa foi identificar a prevalência de violência sexual entre pessoas com deficiência no estado do Espírito Santo e os fatores associados.

MÉTODO

O presente trabalho trata-se de um estudo analítico transversal, onde foram analisados todos os casos notificados de violência contra pessoas com deficiência registrados no estado do Espírito Santo, no período de 2011 a 2018. O Espírito Santo é um estado localizado na região sudeste brasileira, contando com 78 municípios, uma extensão territorial de 46.074,444 Km2 e uma população estimada para 2019 de 4.018.650 habitantes. Possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto (0,740) e uma renda média per capita superior a um salário-mínimo (R$1.477,00) (IBGE, 2021). A população de estudo foi composta por todos os indivíduos com deficiências que sofreram violência e que tiveram seus dados registrados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN). Neste caso, foram incluídas todas as pessoas que tiveram respostas positivas aos campos "deficiência física", "deficiência intelectual", "deficiência visual" e "deficiência auditiva", da Ficha de Notificação Individual de Violência Interpessoal e Autoprovocada.

Os dados para este trabalho foram fornecidos pela Secretaria de Estado da Saúde do Espírito Santo, a partir dos registros realizados pelos serviços de saúde. A escolha do período em estudo deveu-se à inclusão da violência como um agravo de notificação compulsória a partir de 2011 (BRASIL, 2011). Anterior às análises, o banco de dados foi submetido à qualificação e correção de possíveis erros e inconsistências (BRASIL, 2016). O desfecho em análise foi a ocorrência da violência sexual (não; sim) e o grupo de comparação foram as pessoas com deficiência vítimas de outros tipos de violências. As variáveis independentes foram classificadas em características da vítima, do agressor e do evento. As características da vítima analisadas foram o sexo (masculino; feminino), a faixa etária (0 a 9 anos; 10 a 19 anos; 20 a 59 anos; 60 anos ou mais), a raça/cor (branca; preta/parda) e a zona de residência (urbana/periurbana; rural). Com relação ao agressor foram analisadas a faixa etária (0 a 24 anos; 25 anos ou mais), o sexo (masculino; feminino), o vínculo com a vítima (familiar; conhecido; desconhecido) e a suspeita de uso de álcool (não; sim). Quanto ao evento verificou-se o número de envolvidos (um; dois ou mais), o local de ocorrência (residência; via pública; outros), o histórico de repetição (não; sim) e o encaminhamento para outros serviços (não; sim). Dados ignorados ou faltantes foram excluídos das análises.

Foram calculadas frequências relativas e absolutas das variáveis, com seus respectivos intervalos de confiança de 95%. Para analisar a associação entre as variáveis foram utilizados o Teste Qui-Quadrado de Pearson na análise bivariada e a Regressão de Poisson, com variância robusta e estimativa das Razões de Prevalência (RP), na análise multivariada. Foram incluídas no modelo multivariado aquelas variáveis que obtiveram valor de p menor que 0,20 na análise bivariada, sendo que a sua permanência no modelo se deu com valores de p menores que 0,05. Para a inserção das variáveis na regressão foram considerados dois níveis: no primeiro foram incluídas as características da vítima e no segundo aquelas relacionadas ao agressor e ao evento. Todas as análises foram realizadas no software Stata 14.1.

O presente trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo sob parecer nº 2.819.597. Foram respeitadas as diretrizes e normas da Resolução nº 466/2012.

RESULTADOS

No presente estudo observa-se uma frequência de 12,7% (N: 207; IC95%: 11,2-14,4) de casos de violência sexual contra pessoas com deficiência notificados no Espírito Santo no período de 2011 a 2018.

A tabela 1 apresenta a caracterização dos casos, nota-se uma maior frequência de vítimas pertencentes ao sexo feminino (86%), faixa etária adulta (50,2%), de cor preta/parda (76,2%) e da zona urbana/periurbana (92,7%). Quanto aos agressores verifica-se que a maioria está na faixa etária de 25 anos e mais (66,7%), homens em praticamente a totalidade dos casos (99%), conhecidos das vítimas (41,6%) e sob suspeita do uso de álcool no momento da violência sexual (50,4%). Quanto ao evento, oito em cada dez dos casos notificados apresentou um agressor (81%), 66,0% da violência sexual contra pessoas com deficiência aconteceram na residência da vítima, mais da metade (53,3%) teve caráter de repetição e o encaminhamento foi feito para cerca de 94% das vítimas.

Variáveis	N	%	IC 95%
Sexo			
Masculino	29	14,0	9,9-19,5
Feminino	178	86,0	80,5-90,1
Faixa etária			
0 a 9 anos	19	9,2	5,9-14,0
10 a 19 anos	81	39,1	32,7-46,0
20 a 59 anos	104	50,2	43,4-57,1
60 anos e mais	3	1,5	0,5-4,4
Raça/Cor			
Branca	46	23,8	18,3-30,4
Preta/Parda	147	76,2	69,6-81,7
Zona de residência			
Urbana/Periurbana	189	92,7	88,1-95,5
Rural	15	7,3	4,5-11,9
Faixa etária do agressor			
0 – 24 anos	35	33,3	24,9-43,0
25 anos ou mais	70	66,7	57,0-75,1
Sexo do agressor			
Masculino	197	99,0	96,0-99,8
Feminino	2	1,0	0,3-4,0
Vínculo			
Familiar	55	27,9	22,1-34,7
Conhecido	82	41,6	34,9-48,7
Desconhecido	60	30,5	24,4-37,3
Suspeita de uso de álcool			

Não	57	49,6	40,4-58,8
Sim	58	50,4	41,3-59,6
Número de envolvidos			
Um	153	81,0	74,7-86,0
Dois ou mais	36	19,0	14,0-25,3
Local de ocorrência			
Residência	124	66,0	58,8-72,4
Via pública	39	20,7	15,5-27,2
Outros	25	13,3	9,1-19,0
Violência de repetição			
Não	77	46,7	39,1-54,4
Sim	88	53,3	45,6-60,9
Encaminhamento			
Não	13	6,3	3,7-10,6
Sim	193	93,7	89,4-96,3

Tabela 1 - Características gerais das notificações de violência sexual perpetradas contra pessoas com deficiência no estado do Espírito Santo, de acordo com dados da vítima, do agressor e da agressão, 2011-2018, (N=207).

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 2 demonstra a análise bivariada, mostrando que a violência sexual contra pessoas com deficiência esteve relacionada a praticamente todas as variáveis independentes em estudo, exceto à zona de residência.

Variáveis	**N**	**%**	**IC 95%**	**p-valor**
Sexo				
Masculino	29	5,7	4,0-8,1	<0,001
Feminino	178	15,9	13,8-18,1	
Faixa etária da vítima				
0 a 9 anos	19	33,3	22,3-46,6	<0,001
10 a 19 anos	81	32,8	27,2-38,9	
20 a 59 anos	104	9,4	7,8-11,3	
60 anos e mais	3	1,4	0,4-4,2	
Raça/Cor				
Branca	46	9,2	6,9-12,1	0,002
Preta/Parda	147	14,9	12,8-17,3	
Zona de residência				
Urbana/Periurbana	189	13,0	11,4-14,9	0,222
Rural	15	9,6	5,9-15,4	
Faixa etária do agressor				
0-24 anos	35	13,4	9,8-18,1	0,024

25 anos e mais	70	8,6	6,9-10,8	
Sexo do agressor				
Masculino	197	23,8	21,0-26,9	<0,001
Feminino	2	0,4	0,9-1,4	
Suspeita de uso de álcool				
Não	57	8,1	6,3-10,3	<0,001
Sim	58	15,8	12,4-19,9	
Local de ocorrência				
Residência	124	11,0	9,3-12,9	0,001
Via pública	39	18,5	13,8-24,3	
Outros	25	18,8	13,0-26,4	
Violência de repetição				
Não	77	18,5	15,1-22,5	<0,001
Sim	88	9,8	8,0-11,9	
Encaminhamento				
Não	13	5,4	3,2-9,1	<0,001
Sim	193	15,1	13,2-17,1	

Tabela 2 - Análise bivariada das notificações de violência sexual perpetradas contra pessoas com deficiência no estado do Espírito Santo, 2011-2018, (N=207).

Fonte: Elaboração própria.

Na análise multivariada, constata-se que pessoas com deficiência, do sexo feminino, apresentaram cerca de três vezes mais frequência de violência sexual (RP: 3,45; IC95%: 2,36-5,04) em comparação aos homens. Nota-se ainda que crianças (RP: 23,90; IC95%: 7,34-77,77) e adolescentes (RP: 21,24; IC95%: 6,79-66,45) foram os grupos com maior vulnerabilidade ao evento quando comparada a população idosa. Vítimas de raça/cor preta/parda apresentaram 1,47 vezes (IC95%: 1,09-1,99) maior a prevalência de casos notificados quando comparados aos de raça/cor branca. Em relação aos agressores, a suspeita do uso do álcool no momento da agressão apresentou uma prevalência 2,21 vezes maior quando comparados aos casos que não tinham suspeita dessa substância. Observa-se ainda que houve uma maior prevalência de não repetição do agravo (RP: 2,18; IC95%: 1,52-3,12).

Variáveis	**Análise bruta**			**Análise ajustada**		
	RP	**IC 95%**	**p-valor**	**RP**	**IC 95%**	**p-valor**
Sexo						
Masculino	1,0		<0,001	1,0		<0,001
Feminino	2,78	1,90-4,05		3,45	2,36-5,04	
Faixa etária						
0 a 9 anos	24,44	7,49-79,76	<0,001	23,90	7,34-77,77	<0,001
10 a 19 anos	24,05	7,70-75,07		21,24	6,79-66,45	
20 a 59 anos	6,89	2,21-21,52		5,61	1,80-17,6	

60 anos e mais	1,0			1,0		
Raça/Cor						
Branca	1,0		0,002	1,0		0,012
Preta/Parda	1,63	1,19-2,23		1,47	1,09-1,99	
Faixa etária do agressor						
0-24 anos	1,55	1,06-2,27	0,024	1,07	0,61-1,87	0,827
25 anos e mais	1,0			1,0		
Suspeita de uso de álcool						
Não	1,0		<0,001	1,0		<0,001
Sim	1,95	1,38-2,75		2,21	1,54-3,16	
Local de ocorrência						
Residência	1,0		0,001	1,0		0,075
Via pública	1,69	1,22-2,34		1,23	0,73-2,08	
Outros	1,72	1,16-2,54		1,82	1,08-3,08	
Violência de repetição						
Não	1,90	1,43-2,52	<0,001	2,18	1,52-3,12	<0,001
Sim	1,0			1,0		

Tabela 3 - Análise multivariada das notificações de violência sexual perpetradas contra pessoas com deficiência no estado do Espírito Santo, 2011-2018, (N=207).

Fonte: Elaboração própria.

DISCUSSÃO

A violência sexual foi responsável por 12,7% (IC95%: 11,2-14,4) das notificações de violência registradas contra pessoas com deficiência no estado do Espírito Santo, cenário semelhante ao encontrado no país, onde estima-se que 12,2% das notificações de violência na população com deficiências sejam do tipo sexual (MELLO et al., 2021).

Com relação às características das vítimas, no presente estudo, a violência sexual esteve associada às pessoas do sexo feminino (RP: 3,45; IC95%: 2,36-5,04). Este resultado expõe a associação de duas variáveis que ilustram e potencializam a violência no país. Mulheres com deficiências possuem menor proteção contra agressões sexuais e menos oportunidades de defesa, visto que, frequentemente, o algoz também exerce função de cuidador e provedor da vítima, reduzindo as chances de denúncia e o acesso aos serviços de proteção, agravados pelo descrédito comumente dados a essas denúncias (PASSOS; TELLES; OLIVEIRA, 2019).

No que tange a faixa etária, observa-se maior vitimização entre crianças (RP: 23,90; IC95%: 7,34-77,77) e adolescentes (RP: 21,24; IC95%: 6,79-66,45), comparadas ao grupo com mais de 60 anos. Este resultado nos alerta para a possibilidade destas associações serem ainda mais amplas, uma vez que faixas etárias mais vulneráveis tendem a apresentar maiores dependência de cuidado e dificuldade de acesso aos serviços de saúde, principalmente quando o cuidador é o agressor (MELLO et al., 2021).

As vítimas de raça/cor preta ou parda apresentaram uma prevalência 47% superior quando comparados às de raça/cor branca. Tal dado vai de encontro ao relatado na literatura sobre o perfil das vítimas de violência no Brasil que, em sua maioria, é composto por pessoas de cor preta ou parda. Considerando que a raça/cor influencia na distinção socioeconômica entre os grupos étnicos e que pessoas pretas e pardas constituem a maior parte da população enquadrada na classificação de baixa renda, pode-se inferir que esse fator pode estar relacionado com acometimento pela violência sexual (PINTO et al., 2020; MADEIRA; GOMES, 2018). A cultura do racismo favorece a vivência histórica de situações de desigualdade entre esta população, que pode se ver privada de direitos básicos a saúde, educação e aumentar ainda situações de risco como a exposição à violência, que pode ser naturalizada em muitos casos (MARCONDES et al., 2013).

A suspeita do uso de álcool pelo agressor demonstrou uma associação significativa com a ocorrência da agressão, tendo uma prevalência 2,21 vezes maior em relação à ausência da substância. Embora outros estudos tenham encontrado prevalência maior do não uso de álcool entre os agressores (SOARES; GUIMARÃES; BONFADA, 2021; MELLO et al., 2021) é importante destacar a falta de preenchimento adequado deste campo nas fichas de notificação influenciado na subnotificação de dados. A prática de consumo de álcool é apontada como potencializadora de atitudes violentas por parte dos agressores considerando questões fisiológicas que podem torná-los mais controladores e agressivos (AKOMBI-INYANG et al., 2021).

Por fim, a não repetição do evento se manteve associada à violência sexual contra a pessoas com deficiência. Outros estudos de violência contra a pessoa com deficiência revelam maior frequência no padrão de recorrência do evento (MELLO et al., 2021; BRASIL, 2020). Entretanto, é importante salientar a dificuldade de reconhecimento da violência e denúncia. Os direitos sexuais das pessoas com deficiência não são discutidos e suas necessidades não são observadas, tornando este público vulnerável a situações de abuso sexual propiciando a falta de identificação e notificação de casos (WHO, 2011).

O profissional de saúde é um agente de intervenção importante no cenário da violência sexual contra pessoas com deficiência, visto que esta população está submetida a múltiplas interfaces de vulnerabilidade, de modo que a ausência e as lacunas da educação desse público são citadas como fração significativa para a predisposição destes indivíduos se tornarem vítimas de violência sexual. Dessa forma, o diálogo sobre sexualidade, historicamente um tabu, torna-se ainda mais distante de ser trabalhado com o público com deficiência. Ademais, esse cenário é agravado por relações abusivas de dependência existentes entre a pessoa com deficiência e o cuidador/responsável, as quais podem tirar desse indivíduo a autonomia nas decisões sobre o próprio corpo e suas vontades ou desejos (CARDOSO et al., 2021).

Sendo assim, o profissional de saúde deve atentar-se para conhecer não somente os aspectos individuais da pessoa com deficiência, mas também os contextos social, econômico e cultural em que essa está inserida, de forma a identificar riscos e planejar ações em cima destes. À vista disso, o profissional também deve considerar as facetas e variações de cada tipo de deficiência, o que possibilitará intervenções baseadas nas limitações e potencialidades de cada indivíduo. Táticas simples como linguagem adaptada e estratégias lúdicas podem ser usadas para trabalhar o ensino sobre o funcionamento do corpo, a privacidade das regiões íntimas, a diferença entre os tipos de toque e quem pode fazê-los. Por consequência, o profissional de saúde contribui para instigar o sujeito a desenvolver a autonomia sobre o próprio corpo, que se refletirá na questão do consentimento (NÓBREGA da et al., 2021).

Como limitações podem considerar a utilização de dados secundários e o delineamento transversal, que limita as possibilidades de análise e as interpretações de causa e efeito. Sobre o fato de informações do banco de dados serem registradas por meio das notificações de violência, há possibilidade de haver subnotificação dos casos. Isso, tanto pela dificuldade de identificação, quanto pela possível dependência da vítima com os seus potenciais agressores, que geralmente são os responsáveis ou cuidadores. Ademais, salienta-se a escassez de estudos que explorem os casos de violência contra pessoas com deficiência ou transtorno, o que dificulta as análises comparativas dos dados da pesquisa. Nesse contexto, salienta-se ainda mais a importância de trabalhar a temática em estudos futuros, a fim de fortalecer o conhecimento sobre o assunto e trazer maiores contribuições para a organização do sistema no combate ao agravo pode-se citar como possibilidade de subnotificação, já que são registradas por profissionais de saúde.

CONCLUSÃO

A prevalência da violência sexual contra pessoas com deficiência no estado do Espírito Santo entre os anos de 2011 a 2018 se apresenta elevada, revelando a dificuldade dos setores públicos no combate aos delitos sexuais. Mulheres, crianças, adolescentes e pessoas de cor preta ou parda se mostraram mais vulneráveis ao agravo. Quanto aos agressores destacaram-se os indivíduos adultos e com suspeita de uso de álcool. Além disso, a não repetição do evento foi associada à violência sexual neste público.

O conhecimento dos fatores associados a violência sexual neste público pode auxiliar os profissionais de saúde em sua rotina de trabalho que se veem mais atentos a sinais de vitimização, sobretudo, entre as pessoas com deficiência que possuem diversas limitações quanto ao seu cuidado e direitos sexuais.

O presente estudo apresenta dados ainda pouco explorados na literatura com intuito de promover a discussão sobre a temática e estimular o desenvolvimento de futuras pesquisas que abordem novas informações sobre a violência sexual contra as pessoas com deficiência. O conhecimento sobre o assunto pode subsidiar estratégias de minimização dos impactos deste agravo as suas vítimas.

Financiamento: CAPES 001referente ao Edital n. 08/2021, CAPES/COFEN.

REFERÊNCIAS

AKOMBI-INYANG, B. et al. Association between intimate partner violence and male alcohol use and the receipt of perinatal care: Evidence from Nepal demographic and health survey 2011-2016. **PLoS One**, v. 16, n. 12, p. 1-12, 2021. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0259980 Acesso em 15 nov. 2023.

BRASIL. **A pessoa com deficiência e o Sistema Único de Saúde.** Brasília: Editora do Ministério da Saúde; 2008. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pessoa_deficiencia_sus_2ed.pdf Acesso em 15 nov. 2023.

BRASIL. Boletim Epidemiologico: Violência interpessoal contra pessoas com deficiência/transtorno no Brasil. **Bol Epidemiol**, v. 51, n. 46, p. 8-19, Brasília: Ministério da Saúde; 2020. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/media/pdf/2020/dezembro/09/boletim_epidemiologico_svs_46.pdf Acesso em 5 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil; 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em 5 jan. 2024.

BRASIL. Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.** Brasília: Unesco; 1998. Disponível em: http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-1948.pdf/view Acesso em 15 nov. 2023.

BRASIL. **Política Nacional da Pessoa com Deficiência.** Brasília: Ministério da Saúde; 2010 Disponível em: http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_pessoa_com_deficiencia.pdf Acesso em 2 jun. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 104, de 25 de janeiro de 2011.** Define as terminologias adotadas em legislação nacional, conforme o disposto no Regulamento Sanitário Internacional 2005 (RSI 2005), a relação de doenças, agravos e eventos em saúde pública de notificação compulsória em todo o território nacional e estabelece fluxo, critérios, responsabilidades e atribuições aos profissionais e serviços de saúde. Brasília: Ministério da Saúde; 2011. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt0104_25_01_2011.html Acesso em 8 jan. 2024.

BRASIL. **Viva: Instrutivo da Ficha de Notificação de Violência Interpessoal e Autoprovocada.** Brasília: Ministério da Saúde; 2016. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/viva_instrutivo_violencia_interpessoal_autoprovocada_2ed.pdf Acesso em 10 nov. 2023.

CARDOSO, A. L. da S, et al. Perception of sexual abuse in intellectual disability: a literature review. **RSD**, v. 10, n. 13, e383101321175, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.33448/rsd-v10i13.21175 Acesso em 8 jan. 2024.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da Violência 2021.** São Paulo: FBSP, 2021. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf Acesso em 22 mar. 2024.

CRUZ, D. M. C. da; SILVA, J. T.; ALVES, H. C. Evidence for violence and disability: implications for further research. **Rev Bras Educ Espec.**, v. 13, n. 1, p. 131-46, 2007. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-65382007000100009 Acesso em 8 jan. 2024.

DAHLBERG, L. L.; KRUG, E. G. Violence: a global public health problem. **Cien Saude Colet.**, v. 11, s. n., p. 1163-78, 2006. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-81232006000500007 Acesso em 2 nov. 2023.

FIOCRUZ. **Painel de Indicadores de Saúde: Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) 2019.** [Internet] Rio de Janeiro: Fiocruz, 2019. Disponível em: https://www.pns.icict.fiocruz.br/painel-de-indicadores-mobile-desktop/ Acesso em 10 nov. 2023.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades, Panorama do estado do Espírito Santo.** [Internet] 2021. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/panorama Acesso em 22 mar. 2024.

MADEIRA, Z.; GOMES, D. D. de O. Persistentes desigualdades raciais e resistências negras no Brasil contemporâneo. **Serviço Soc Soc**., v. 133, s.n., 463-79, 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.154 Acesso em 2 jun. 2024.

MARCONDES, M. M. et al. (Org.). **Dossiê mulheres negras: retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** Brasília: Ipea; 2013. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/livro_dossie_mulheres_negras.pdf Acesso em 5 jan. 2024.

MELLO, N. F. de et al. Cases of violence against people with disabilities notified by Brazilian health services, 2011-2017. **Epidemiol e Serv saude.**, v. 30, n. 3, e2020747, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1679-49742021000300007 Acesso em 22 mar. 2024.

MINAYO, M. C. S. **Violência e Saúde.** Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; 2006. 132 p.

NÓBREGA, K. B. G. da et al. Validation of the educational technology “abuse no more” for young people with intellectual disabilities. **Cienc e Saude Coletiva.**, v. 26, n. 7, p. 2793–806, 2021. Disponível: https://doi.org/10.1590/1413-81232021267.09032021 Acesso em 2 jun. 2024.

O’YOUNG, B.; GOSNEY, J.; AHN, C. The Concept and Epidemiology of Disability. **Phys Med Rehabil Clin N Am**, v. 30, n. 4, p. 697–707, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1016/j.pmr.2019.07.012 Acesso em 22 mar. 2024.

PASSOS, R. L.; TELLES, F. S. P.; OLIVEIRA, M. H. B. de. Sexual violence and other offenses against women with disabilities. **Saúde em Debate.**, v. 43, n. 4, p.154–64, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0103-11042019S413 Acesso em 2 jun. 2024.

PINTO, I. V. et al. Aggressions in urgency and emergency care in brazilian capitals: Perspectives of 2011, 2014 and 2017 VIVA survey. **Rev Bras Epidemiol.**, v. 23, s. n., p. 1–14, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-549720200009.supl.1 Acesso em 22 mar. 2024.

SOARES, M. L. M.; GUIMARÃES, N. G. M.; BONFADA, D. Trend, spatialization and circumstances associated with violence against vulnerable populations in Brazil, between 2009 and 2017. **Cienc e Saude Coletiva.**, v. 26, n. 11, p. 5751–63, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1413-812320212611.2524202012 Acesso em 2 jun. 2024.

SILVA, F. C. da et al. The effects of sexual violence experienced in childhood and adolescence on undergraduate students. **Rev Saude Publica.**, v. 54, n. 134, p. 1–11, 2020.Disponível em: https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054002576 Acesso em 5 jan. 2024.

WHO - WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World report on disability 2011.** Genebra: World Health Organization, 2011. Disponível em: https://apps.who.int/iris/handle/10665/44575 Acesso em 5 jan. 2024.

CAPÍTULO 4

TRAUMA, LUTO, ELABORAÇÃO E O SURGIMENTO DA MEMÓRIA: A NECESSIDADE DAS NARRATIVAS DAS MULHERES VÍTIMAS DE VIOLÊNCIA CONJUGAL COMO FORMA DE SUPERAR A DOR

Data de Submissão: 05/07/2024 *Data de aceite: 02/09/2024*

Fadja Mariana Fróes Rodrigues
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA
http://lattes.cnpq.br/6943271270309942

Tânia Rocha de Andrade Cunha
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista – BA
http://lattes.cnpq.br/6284972449208137

RESUMO: O presente estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa, de procedimento bibliográfico, que busca compreender como as narrativas das mulheres vítimas de violência são um importante meio para superar os traumas e as dores decorrentes das violências perpetradas contra elas. Tal análise será realizada a partir das construções teóricas de Freud (1856-1939) a respeito do luto, trauma, ab-reação e elaboração. A partir da análise das categorias elencadas, será verificado como o processo de narrativas possibilita a ressignificação dos traumas oriundos das violências, trazendo à memória as dores silenciadas e indizíveis que, após um longo e doloroso trabalho de luto e de elaboração do passado, transformam as memórias traumáticas em memórias livres.

Palavras-chave: Trauma. Luto. Elaboração. Memória. Violência Conjugal.

TRAUMA, MOURNING, ELABORATION AND THE EMERGENCE OF MEMORY: THE NEED FOR THE NARRATIVES OF WOMEN VICTIMS OF CONJUGAL VIOLENCE AS A WAY OF OVERCOMING PAIN

ABSTRACT: The present study is qualitative research, using a bibliographic procedure, which seeks to understand how the narratives of women victims of violence are an important means of overcoming the trauma and pain resulting from violence perpetrated against them. This analysis will be carried out based on Freud's (1856-1939) theoretical constructions regarding mourning, trauma, abreaction and elaboration. From the analysis of the categories listed, it will be verified how the narrative process enables the re-signification of traumas arising from violence, bringing to memory the silenced and unspeakable pains that, after a long and painful work of mourning and elaboration of the past, transform the traumatic memories into free memories.

KEYWORDS: Trauma. Grief. Elaboration. Memory. Marital Violence.

INTRODUÇÃO

A violência contra as mulheres, desde os primórdios, se faz presente na sociedade. Trata-se de uma das formas mais cruéis de manifestação da presença do patriarcado e da superioridade masculina. Em decorrência disso, todos os dias, muitas mulheres são vítimas dos mais diversos tipos de violência: sexual, física, psicológica, entre outras, que promovem inúmeros traumas, não só de ordem física (entendido como lesões ou feridas causadas sobre o corpo físico da mulher), mas também traumas de cunho psíquico que, consoante as formulações de Freud (1856 – 1939), ocasionam o rompimento da conexão que deveria promover a reprodução, o surgimento da memória, destruindo o sentido, a significação, a simbolização, impossibilitando a narração.

De acordo com Cunha (2007), as mulheres, historicamente, sempre foram o principal alvo da violência perpetrada pelos homens e isso ocorre porque a sociedade legitima o poder masculino, bem como porque o homem possui a necessidade de afirmar-se como o sexo forte, poderoso.

Nesta breve exposição, discutiremos, principalmente à luz dos postulados freudianos, como o processo de luto e a elaboração das memórias traumáticas pode contribuir para a superação dos traumas originados da violência, valendo-se, inclusive das narrativas, e permitir que mulheres possam, a partir destas, ressignificar suas dores, apropriarem-se de suas memórias e reconciliarem-se com o passado.

Deste modo, o presente estudo tem como objetivo compreender como as narrativas das mulheres vítimas de violência, é um importante meio para superar os traumas e as dores decorrentes das violências perpetradas contra elas. Para tanto, definimos como objetivos específicos: a) analisar os traumas desenvolvidos por mulheres vítimas de violência e como esses afetam o desenvolvimento das suas vidas; b) compreender como o processo de luto, feito por meio do processo de elaboração dos traumas vivenciados, possibilita a superação deste e o recomeço da vida; c) avaliar como a (re)construção do passado, por meio do testemunho e das narrativas, permite a ressignificação dos traumas, possibilita a superação das perdas e a reconciliação com as memórias decorrentes da violência.

Para aprofundarmos no estudo proposto, utilizamo-nos da abordagem qualitativa com uma proposta metodológica de pesquisa de natureza básica e exploratória quanto aos objetivos. O trabalho foi executado a partir de um levantamento bibliográfico sobre a temática, envolvendo construções teóricas acerca das categorias trabalhadas e posteriormente analisado de forma exploratória e crítica.

A partir da análise bibliográfica, promovemos considerações acerca dos objetivos pretendidos nesta pesquisa, possibilitando a reflexão sobre o tema abordado e ampliando as discussões a respeito da importância das narrativas das mulheres vítimas de violência, especialmente a ocorrida na conjugalidade, como forma de superação das dores e marcas deixadas pelas agressões sofridas.

O AMOR DÓI? O TRAUMA DECORRENTE DAS VIOLÊNCIAS PERPETRADAS NA CONJUGALIDADE E A PERLABORAÇÃO COMO FORMA DE SUPERAÇÃO

Comumente mulheres vítimas de violência, especialmente a ocorrida no seio da conjugalidade, costumam desenvolver traumas que afetam o desenvolvimento de suas vidas, haja vista as situações de agressão a que são submetidas cotidianamente. Diante de tais situações, em um primeiro momento, o que se deseja é esquecer, silenciar, afastar-se de tudo e de todos que possam trazer à memória qualquer espécie de lembrança das violências e das dores deixadas no corpo e no psiquismo que, a princípio, parecem impossíveis de superação. No momento das violências vivenciadas, essas mulheres não conseguem ab-reagir. De acordo com o Vocabulário da Psicanálise, Laplanche e Pontalis (1991, p. 1):

> A noção de ab-reação não pode ser compreendida sem nos referirmos à teoria de Freud sobre a gênese do sintoma histérico, tal como ele a expôs em Sobre o mecanismo psíquico dos fenômenos histéricos *(Über den psychischen Mechanismus hysterischer Phãnomene*,1893) (1a, α). A persistência do afeto que se liga a uma recordação depende de diversos fatores, e o mais importante deles está ligado ao modo como o sujeito reagiu a um determinado acontecimento. Esta reação pode ser constituída por reflexos voluntários ou involuntários, pode ir das lágrimas à vingança. Se tal reação for suficientemente importante, grande parte do afeto ligado ao acontecimento desaparecerá. Se essa reação for reprimida (*unterdrückt*), o afeto se conservará ligado à recordação. A ab-reação é assim o caminho normal que permite ao sujeito reagir a um acontecimento e evitar que ele conserve um quantum de afeto demasiado importante. No entanto, é preciso que essa reação seja "adequada" para que possa ter um efeito catártico.

Ao não haver ab-reação, provoca-se uma incapacidade para assimilar a experiência vivida, o que promove uma dissociação da realidade, impossibilitando-as de atribuir significados às ocorrências passadas. Assim, diante do trauma, o passado não pode ser esquecido e nem lembrado. Ao analisar o conceito de trauma desenvolvido por Freud (1975), Rosa (2008, p. 291) afirma:

> O conceito de trauma tem sido empregado para descrever uma lesão, um rompimento, uma ruptura da memória face ao terror causado por certos eventos. Com as formulações de Sigmund Freud e da psicanálise, a ideia de trauma adquiriu especificidade. Freud (1975a, p. 168) denominou tal estado de lesão da memória, em face às atrocidades que colocam a vida em risco, que rompem com o "escudo protetor", com as barreiras protetoras da consciência, de "neurose traumática" ("traumatische Neurose"). No trauma, o essencial da recordação é reprimido. Quem padece do trauma não recorda, não reinterpreta ou traduz nexos e lógicas. Desse modo, a vítima do trauma é levada – por impulso, coerção ("Zwang"), sob condições de resistência (FREUD, 1975b, p. 211) – à repetição desta repressão "como vivência atual", ao invés de pretérita (FREUD, 1975a, p. 228).

O trauma oriundo de uma violência, especialmente no âmbito da conjugalidade, rompe a “conexão que deveria promover a reprodução, o ressurgimento na memória” (FREUD, 1969, p.281). O trauma promove a destruição dos sentidos a significação e a simbolização, promovendo o silêncio e impossibilitando a narração. “Nesse sentido, com o trauma surge um certo entorpecimento, uma certa apatia, uma insensibilidade, como se o “recipiente para o sofrimento” se tornasse, inadequado para o impacto de sua natureza e proporção” (ROSA, 2008, p. 291).

No entanto, passado o momento inicial de paralisia e silenciamento, necessário se faz experienciar a violência causadora do trauma e conduzi-la à consciência por meio do luto. De acordo com Freud (1915), o luto é uma reação à perda, consistindo em um fenômeno mental natural que se apresenta de forma constante durante o desenvolvimento humano.

No luto, nada existe de inconsciente a respeito da perda, sabendo o enlutado o que perdeu. Constitui-se, portanto, como um processo natural instalado para a elaboração da perda, que após algum tempo pode ser superado. Como processo lento e doloroso, o luto tem como características uma tristeza profunda, o afastamento de atividades antes tidas como prazerosas, a perda de interesse no mundo externo e a incapacidade de substituição de um novo objeto de amor (Freud, 1915).

Tomando como base os postulados de Ricoeur (2007), é por meio desse “trabalho de luto” que essas mulheres passam a ter consciência da perda e renuncia-se a ela. Apesar de envolver sofrimento, o luto possibilita a superação do trauma e o recomeço da vida. Nos dizeres do filósofo “é enquanto trabalho da lembrança que o trabalho de luto se revela custosamente, mas também reciprocamente, libertador” (Ricoeur, 2007, pág. 86).

É por meio da experiência do luto e da sua elaboração que essas mulheres passam a ter consciência da perda e renuncia-se a ela. Apesar de ser um processo que envolve sofrimento, o luto possibilita a superação do trauma e o recomeço da vida. Assim, após fazer emergir a causa do trauma, experienciando a violência e conduzindo-a à consciência, essas mulheres tornam-se novamente desinibidas e livres. Trata-se, portanto, de um trabalho de compreensão, de aceitação, atribuição de sentido e de reconciliação consigo e com o que foi trazido à consciência (Rosa, 2008).

Nos dizeres de Cavalcanti, Samczuk e Bonfim (2013, p. 94) “o processo de luto é instalado para a elaboração de uma perda, consistindo no desligamento da libido a cada uma das lembranças e expectativas relacionadas ao objeto perdido, por isso, é considerado um processo lento e penoso”. O luto, portanto, apresenta-se como condição de recuperação e perlaboração. Para Rosa (2008, p. 297), a perlaboração:

> (...) diz respeito a um conceito psicanalítico que se refere a uma atividade que permite que o analisando enlutado integre uma interpretação e supere as resistências por ela despertadas (ROUDINESCO, 1998, p. 174). O conceito de perlaboração (Durcharbeitung) foi forjado, em seus primórdios, a partir da prática clínica e visava, portanto, o modo como o sujeito interagia com seu próprio passado, como ele se relacionava com sua própria enfermidade,

> (...). Neste contexto, o perlaborar (durcharbeiten) mantém os impulsos inconscientes no terreno de um trabalho (Arbeiten) de passagem, de travessia (durch), de um esforço representativo no qual o analisando reconhece sua ipseidade à possibilidade de distinguir o passado do presente; à possibilidade, no reemprego dos termos de Paul Ricoeur (2007, p. 27), de "reabrir o caminho da memória".

Nesse processo de perlaboração/elaboração da(s) perda(s) decorrente(s) das violências sofridas, as mulheres podem (res)significar suas dores, (re)construir suas vidas e lutar contra aquilo que marca a memória, que reside no inconsciente, uma memória que está esquecida, mas não inativa. Nesse processo, as mulheres "reabrem o caminho da memória", conforme afirma Ricoeur (2007), e uma experiência de (re)significações possibilita lutar contra o que marca a memória traumática, a memória ferida.

Assim, a perlaboração, como trabalho de luto, mostra o caminho para opor-se às resistências do recalque. Nesse processo de perlaboração, que permite reconhecer o dano, confrontar e compreender o trauma de uma violência passada é fundamental testemunhar e narrar o sofrimento. Deste modo, a perlaboração/elaboração, como "trabalho de luto", conforme os dizeres de Ricoeur (2007), aponta o caminho para opor-se às resistências do recalque, "oposição à força que leva à repetição compulsiva, dando perspectiva a tal experiência, reconstituindo a distância crítica com o presente para sua orientação prática" (Rosa, 2008, p. 298).

Esse processo de perlaboração/elaboração, portanto, permite a essas mulheres estabelecerem uma ligação, transformando uma energia livre em uma energia ligada, permitindo com isso, a constituição de um adulto equilibrado e capaz de pensar sobre os fatos traumáticos.

Expor publicamente o trauma sofrido no passado, (re)construído pelo testemunho a partir da percepção, necessidades e experiências do momento presente, permite atribuir um novo significado a esse passado marcado pela violência, especialmente quando a experiência é compartilhada em grupo. Isso faz com que haja uma repercussão na memória coletiva, recriando nas demais mulheres, outro sentimento com relação ao passado. Passam a compreender que não são culpadas pela violência conjugal vivida, mas vítimas dela.

Ao narrarem e testemunharem as violências sofridas, permitindo que outras mulheres compartilhem e participem de suas dores passadas, a percepção desses traumas amplia a compreensão social a respeito do fato e forma uma cadeia de solidariedade que fornece e fomenta caminhos para a responsabilidade social e a ação política. Vivenciar o trauma, perlaborá-lo/elaborá-lo, narrá-lo, constitui-se tanto como um processo social representativo quanto um trabalho de memória que expõe a angústia e as dores vivenciadas para o grupo (mulheres vítimas de violência conjugal), bem como deixa evidente quem é a vítima e quem é o agressor responsável pela violência praticada.

A narrativa, como mediadora da memória, conforme afirma Ricoeur (2007, p. 455), "comporta necessariamente uma dimensão seletiva", uma vez que, "assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo". Ela constitui-se como um ponto fundamental para a perlaboração/elaboração das violências vividas, uma vez que servirá como mediadora para o processo de ressignificação dos traumas, possibilitando a superação das perdas e a reconciliação com as memórias decorrentes da violência.

Nesse processo de perlaboração/elaboração por meio das narrativas, as vítimas da violência dizem a si mesmas ""sim, isto aconteceu comigo no passado. Foi desolador, avassalador, talvez eu não possa me separar completamente disto, mas eu existo aqui e agora, e isto é diferente do que aconteceu" (La Capra, 2001, p. 144).

Perlaborar/elaborar não significa que o passado será esquecido, mas que será reconhecido o dano, confrontado e compreendido o trauma da violência sofrida, a fim de que seja possível orientar-se no presente e em direção ao futuro. Para Rosa (2008, p.299):

> É assim que o excesso de memória provocado pelo trauma – excesso quando da fixação no passado, fixação que lembra a compulsão à repetição, ou quando da "paralisia coletiva induzida pela vergonha e pela culpa sobre os delitos do passado que impedem a mudança política progressiva" (BLUSTEIN, 2008, p.17) – exige que a perlaboração, que um trabalho de simbolização, que um trabalho de representação da perda mediante o luto se faça presente.

Por meio dessas narrativas as mulheres vítimas de violência conjugal lembram o passado para dizê-lo e assumirem suas dores como parte do processo de superação destas. Vivenciar o luto, testemunhar e narrar as violências sofridas é parte importante da superação do trauma, mas não constitui um fim em si mesmo. A superação das violências sofridas por essas mulheres perpassa por outros elementos, quais sejam: a reparação material das vítimas, a responsabilização dos culpados e a punição efetiva a que serão submetidos.

Nesse sentido, Pinheiro, Chaves e Ferraz afirmam (2009, pág. 8):

> O testemunho do trauma não pode ser um fim nele mesmo. Afinal, além do reconhecimento das violações aos direitos humanos, três outros elementos integram uma superação possível do passado: a reparação material às vítimas, a responsabilidade, ou seja, a identificação dos culpados e a decisão pública sobre o tratamento a que os mesmos fazem jus (DAVIDOVITCH, 2008, p. 50). Não há perdão se não houver a possibilidade da efetiva punição. Todavia, sem perder a dimensão da justiça, o ato de se empossar na narrativa pessoal, de enfrentar o trauma daquilo que é incomunicável, ainda que dizível, é instrumento essencial para reconstruir o passado, ressignificando-o a partir das demandas postas pelo presente, demandas que, por consequência, se prezam à reorientação de um novo futuro.

Assim, a perlaboração/elaboração do trauma oriundo das práticas de violência conjugal, realizado a partir das narrativas, pode ser compreendida como "uma estratégia cultural de superação [de destraumatização] das consequências perturbadoras das experiências traumáticas" (Rüsen, 2009, p.195-199)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das mulheres vítimas de violência conjugal, como parte do processo de perlaboração/elaboração, contam o que é preciso lembrar para não esquecer de si. É por meio dessa relação dialógica com as memórias da violência passada, que habitam no inconsciente, e da ressignificação solidária ocorrida com outras vítimas, que as feridas são articuladas, compartilhadas, compreendidas. É necessário que nesse processo, as mulheres se percebam como vítimas da violência sofrida, reafirmem suas identidades e se percebam como sujeitos capazes de se emanciparem, de reconstruírem suas histórias e capazes de gerar pulsão de vida, mobilizando forças para crescer e fazer mais em suas ações e pensamentos.

Não é possível anular o passado, mas é possível, por meio do recordar, repetir e perlaborar/elaborar (Freud, 1914), construir o novo. Esse processo "permite com que o passado, presente e futuro possam ter uma maior integração, ao abrir espaço para a restauração do que já foi vivido mas ficou danificado, e para a construção inesgotável dos elementos que formam um ser humano mais pleno" (Levinzon, 2010, p.162). Ao invés de se buscar a vingança, de promover o aumento do ódio, da melancolia e de nutrir afetos negativos, o trabalho de luto, exercido por meio do trabalho de memória, permite elaborar para superar definitivamente as feridas do passado.

Olhar para o passado, quase que imutável, elaborá-lo e conseguir narrá-lo, possibilita enxergar um futuro e seguir em frente. Assim, as narrativas dessas mulheres vítimas de violência, tornam-se necessárias, uma vez que possibilitam a reconciliação consigo mesmas a partir da elaboração e da ressignificação dos traumas vividos, bem como a abertura de perspectivas futuras que, após um longo e doloroso trabalho sobre as feridas do passado, transformam as memórias traumáticas em memórias livres.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, A. K. S; SAMCZUK, M. L.; BONFIM, T. E**. O conceito psicanalítico do luto**: uma perspectiva a partir de Freud e Klein. Psicólogo informação. Ano 17, n, 17 jan./dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoinfo/v17n17/v17n17a07.pdf Acesso em: 02/11/2022.

CUNHA, T. R. de A. **O Preço do Silêncio:** mulheres ricas também sofrem violência. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007.

FREUD, S. (1980). **Recordar, repetir e elaborar** (Novas recomendações sobre a técnica da Psicanálise II). In S. Freud, Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (Vol. 12, pp. 90-97). Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1914). Disponível em: https://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-12-1911-1913.pdf Acesso em: 19/09/2022.

FREUD, S. Conferências introdutórias sobre psicanálise (1916-1917). In: MITSCHERLICH, Alexander; RICHARDS, Ângela; STRACHEY, James (organizadores). **Palestras sobre a introdução à psicanálise e novos episódios** (Volume I). Frankfurt: S. Fischer Verlag GmbH, 1969.

FREUD, S. Luto e Melancolia (1917 [1915]). In:______. **A história do Movimento Psicanalítico, Artigos sobre a Metapsicologia e outros trabalhos (1914- 1916)**. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Vol. XIV, Rio de Janeiro: Imago, 1996. p. 245-263.

LACAPRA, D. **Writing history, writing trauma**. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 2001.

LAPLANCHE, J. **Vocabulário da psicanálise / Laplanche e Pontalis**; sob a direção de Daniel Lagache; [tradução Pedro Tamenl. — São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEVINZON, G. K. **Recordar, repetir, elaborar e construir:** a busca do objeto materno na análise de uma menina adotada. Rev. bras. psicanál, São Paulo, v. 44, n. 4, p. 155-164, 2010 . Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0486-641X2010000400014&lng=pt&nrm=iso . acessos em 05 nov. 2022.

PINHEIRO, D. A. R; CHAVES, I. P.; FERRAZ, J. D. **Narrativa e superação do trauma:** a memória de mulheres vítimas de violência doméstica. V Encontro Anual da ANDHEP - Direitos Humanos, Democracia e Diversidade. 2009. Disponível em: http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt7/gt07p04.pdf . Acesso em 01/02/2022.

RICOEUR, P. **A Memória, a História, o Esquecimento**. Campinas: Editora Unicamp, 2007.

ROSA, J. R. **Trauma, história e luto:** a perlaboração da violência. Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 10, n. 25, p. 289 - 327, jul./set. 2018. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180310252018289 . Acesso em: 01/02/2022.

RÜSEN, J. **Como dar sentido ao passado:** questões relevantes de meta-história. História da historiografia, n.02, p.163-209, 2009. Disponível em: https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/12/12 Acesso em 02/11/2022.

CIÊNCIA E POLÍCIA: A CONVERGÊNCIA PARA A ORDEM NA ESPANHA ATRAVÉS DA REVISTA "*LA POLÍCIA CIENTÍFICA*" (1913)

Data de aceite: 02/09/2024

Alvaro Daniel Costa
Doutorando em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com período sanduíche na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fez mestrado em História pela UEPG e possui graduação nos cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas, Bacharelado em História e também Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, cursados na mesma instituição (UEPG)

RESUMO: O presente trabalho aborda a *Revista Científica de Polícia,* de Madrid, no ano de 1913. Objetiva-se descrever e trazer um pouco do discurso desse periódico abordando as questões relacionadas ao controle social ou que chamamos de progresso científico do período, tais como antropometria, datiloscopia e fotografia. Como fundamentação teórica traremos o surgimento da polícia moderna por Galve (2019), a questão da vigilância e punição por Foucault (2023), dados sobre a Espanha do começo do século XX por Juliá (2013) e Segundo Cortázar; Vesga (2022). O artigo contará ainda com imagens de alguns conteúdos da revista.

PALAVRAS-CHAVE: Polícia, Revista de Policía Científica, Ciência

A história da polícia na Espanha inicia oficialmente em 1824, no governo do Rei Fernando VII. Galve (2019, p.6) aponta que o documento que marca a criação da instituição objetivava o conhecimento do povo, além do controle dos espíritos de sediciosos e dos elementos de discórdia. Ainda segundo Galve (2019, p.6):

> Os poderes exclusivos da polícia também foram regulamentados e incluíam, entre outros, a elaboração de listas dos habitantes das cidades do Reino, nas quais a idade, o sexo, o status, a profissão, etc., deveriam ser registrados, a responsabilidade pelos passaportes dos viajantes nacionais, a emissão de licenças para vender mercadorias nas ruas e para exercer profissões nas ruas. A polícia também era encarregada de emitir licenças para o uso de armas não proibidas, licenças de caça... Outros poderes atribuídos a ela eram, por exemplo, vigiar carvoarias, cervejarias, fornos de gesso, denunciar a venda de carne ou peixe estragados (tradução nossa).

Através do exemplo acima nota-se que a polícia espanhola se preocupava com questões muito amplas, desde a qualidade da comida até porte de armas, controle de entrada e saída de pessoas e a vadiagem. O início dessa instituição esteve muito atrelado ao controle, principalmente da capital Madrid, já que "controlar Madrid era controlar o resto do território" (Galve, 2019, p.6, tradução nossa). A capital espanhola vivenciou durante o século XIX algumas mudanças até chegar ao que se conhece por "polícia moderna".

Segundo Juliá (2013, p. 16) a população da Espanha contava com mais de 18 milhões de habitantes no ano de 1900. Crescimento populacional, mais onda migratória provocaram um aumento do fluxo de pessoas nas principais capitais da Espanha. Na visão de Juliá (2013, p.69) "o crescimento das cidades em tão curto período de tempo transformou sua trama urbana e social. A tradicional homogeneidade em torno do centro urbano deixou de existir" (tradução nossa). Enquanto as camadas mais burguesas moravam no centro, os mais pobres habitavam as periferias[1], o que gerou uma hierarquização do espaço urbano. A autora ainda aponta o fato de também haver no processo de rápida industrialização, tensões típicas da modernidade[2]. Durante o começo do século XX, a Espanha foi governada pelo rei Alfonso XIII, que inicia em 1902, o seu reinado[3]. Segundo Cortázar; Vesga (2022, p.513):

> Desde o início do século XX, como resultado das desigualdades sociais geradas pelo poder e pela riqueza, ficaram claras as diferenças entre um setor das classes ricas ou abastadas e uma grande massa intermediária de natureza díspar (tradução nossa).

O aumento populacional juntamente com as diferenças sociais também geraram na Espanha espaços de conflito. Cortázar; Vesga (2022, p.512) assinalaram que "nada poderia ser mais enganoso do que o progresso de algumas cidades, já que a estrutura social espanhola permaneceu fundamentalmente atrasada" (tradução nossa).

Com o avanço dos problemas sociais, cada vez mais complexos, inicia-se uma nova fase na polícia que necessitava de um preparo técnico. Contudo, em um primeiro momento, um agente só necessitava honradez, cortesia e caráter (Galve, 2019, p.11-12). Todavia, somente em um segundo momento, se pensou na criação de escolas de polícia, com o saber direcionado para uma formação técnica, cujo treinamento era para "um período de 6 meses e, se não fosse aprovado, o indivíduo seria expulso" (Galve, 2019, p.12). Verificou-se que a emergência de escolas de formação policial aumentaram no mundo nos primeiros vinte anos do século XX.

---

1. Informação sintetizada de acordo com (Juliá, 2013).
2. Vale apontar que a Espanha viveu constantes mudanças de status político entre o século XIX e XX (tensões entre as forma monárquica e republicana).
3. Segundo o site da Câmara de Deputados da Espanha "O reinado de Alfonso XIII coincidiu com um período de regeneração. O sistema político na virada do século era uma monarquia liberal, embora não democrática, baseada na alternância dos dois principais partidos: o partido conservador de Cánovas e o partido liberal de Sagasta (tradução nossa). Fonte: REINADO de Alfonso XIII (1902-1923). Congreso de los diputados . Madrid. Disponível em: https://www.congreso.es/es/cem/reyalfonsoxiii#:~:text=El%20reinado%20de%20Alfonso%20XIII,y%20el%20liberal%20de%20Sagasta.. Acesso em: 29 jul. 2024.
"Texto original: "El reinado de Alfonso XIII coincide con una época regeneracionista. El sistema político al comenzar el siglo es una monarquía liberal, aunque no democrática, basada en la alternancia de los dos grandes partidos: el conservador de Cánovas y el liberal de Sagasta".
Fonte: REINADO de Alfonso XIII (1902-1923). Congreso de los diputados. Madrid. Disponível em: https://www.congreso.es/es/cem/reyalfonsoxiii#:~:text=El%20reinado%20de%20Alfonso%20XIII,y%20el%20liberal%20de%20Sagasta.. Acesso em: 29 jul. 2024.

A senda em direção ao progresso da polícia também passava pelas divulgações sobre o avanço das técnicas e ciência nas revistas policiais. De acordo com Hidalgo (2016, p.26-27), muito do controle administrativo era feito através de revistas, cujas edições continham aspectos "sobre vestuário, treinamento, armamento, contabilidade e o estado do gado, que se tornou uma ferramenta de controle da qualidade e da eficiência do serviço" (tradução nossa)[4], cuja duração pode se verificar até os dias de hoje.

No começo do século XX, inicia-se o processo de "cientifização da polícia", auxiliada pelas teorias de identificação criminal. No bojo dessas mudanças surgem alguns periódicos, dos quais se destacam a *Revista de Prisiones y de Policía*, de 1894, a Gaceta de Penales y de Policía, de 1901, também a revista ilustrada chamada *Museo Criminal*, de 1904, *La policía científica*, de 1913, dentre outras.

Foco da nossa análise, a revista *La Polícia científica* era direcionada para os interesses da polícia, guarda civil e prisões e era publicada na capital Madrid. Sobre as características gerais do periódico podemos apontar que ele contava com uma média de oito a dez páginas e se publicava todos os dias cinco, quinze e vinte e cinco de cada mês. A edição poderia ser adquirida avulsamente por "50 céntimos". A necessidade de criação da revista também se deve contraposição da grande mídia devido ao fato de se publicar só a imagem negativa da polícia. A *Revista de Policía Científica* viria a ter uma voz própria, um discurso oficial da polícia, feito por e para policiais.

O número de abertura já explicava a sua utilidade, tendo em vista que a ciência criminal era muito recente, sendo primordial a difusão de ideias. Dizia Gerardo Doval (1913, p. 2):

> O novo conhecimento, as descobertas científicas, os caminhos abertos nas florestas virgens de qualquer tipo de trabalho intelectual devem ser prontamente incorporados à corrente da cultura para fomentar ou iluminar todos os entendimentos que precisam de substância e luz. O oposto disso é manter as comportas dos canais de irrigação fechadas, enquanto as terras secas estão rachadas e queimadas (tradução nossa).

Apesar do começo poético, a revista dizia que seu escopo não era literário[5], mas sim, fazer com que a polícia aplicasse de maneira racional os conhecimentos advindos da biologia, medicina legal, psicologia, física, química e antropologia, uma vez que "o delinquente geralmente é uma pessoa doente" (tradução nossa), tendo a polícia a função primordial de conter esses "enfermos" para que não contagiasse toda a sociedade. O veículo ainda lembrava como os povoados eram mais tranquilos, porém, nos novos tempos tudo estava mais perigoso e que havia chegado a hora de mudança organizacional da segurança. A revista madrilenha também advertiu que seu pilar era "humanidade e pátria" assim como "justiça e ordem". O veículo trazia como seu principal inspirador Otto von Bismarck[6], sendo, portanto, um espelho mão de ferro.

---

4. Texto original: "sobre vestuario, instrucción, armamento, contabilidad o estado del ganado, lo que se convirtió en una herramienta de control de la calidad y eficacia del servicio" (Hidalgo, 2016, p.27).
5. Diferente do Boletim Policial, do Brasil e do Boletín de Policía, do México que publicavam literatura e enalteciam sua relevância.
6. Segundo Frazão (2021, s.p) "Otto Edward Leopold von Bismarck, conhecido como Otto von Bismarck, nasceu em Schönhausen, província de Brandenburgo, no dia 1 de abril de 1815" e "faleceu em Friedrichsruh, perto de Hamburgo,

Sobre a visão institucional, a afirmação é que a polícia é um organismo sujeito a melhora, educação e seleção, isto é, não é e não pode ser algo estanque[7]. Classificando a polícia como um órgão suplementar e complementar a sociedade, Doval (1913, p. 8) pondera que assim como o mundo se modifica e se metamorfoseia a polícia também muda. Dizia o diretor da Revista de Polícia Científica:

> a polícia é um órgão suplementar que a sociedade criou para ser usado quando sua vida, sua preservação e sua pureza assim o exigirem. Devem, portanto, correr em trilhos paralelos, a sociedade, que está mudando, treinando e se metamorfoseando, e seu órgão complementar: a polícia (Doval, 1913, p. 8)

Assim como no corpo humano que possui seus órgãos vitais, a polícia é aquela que separa o bom do ruim, o saudável do enfermo e o útil do inútil (Casal, 1913). Na edição de 25 de março, há uma definição do que seria a polícia para a revista, Emilio Casal afirma que essa instituição é aquela que zela pela proteção do bem, devendo peneirar e manter afastados o mal. Casal (1913, p. 13) ainda fala de uma polícia social preocupada com a higienização social, porém, em uma medida preventiva e não punitiva, pois "é melhor prevenir do que remediar" (tradução nossa). Na visão da revista, o maior êxito seria através da observação e do método dedutivo, ou seja, parte-se da ideia generalista de quem é o criminoso, indesejado ou aqueles que não combinam com o corpo social.

Para demonstrar que os policiais são e podem ser figuras exemplares na condução ao progresso, existe um ode a figuras que prestaram bons serviços a Espanha como, por exemplo, D. Rafael Guijarro Cuenca, Vicente Canelada e D. Rafael López Montijano, todos com imagens fardados em destaque, mostrando como sujeitos modelos[8]. Verificou-se para além das homenagens e honrarias a necessidade de fabricar modelos de profissionais para polícia, todos enquanto sujeitos nobres e corajosos em prol da nação espanhola.

Além de bons modelos para profissão, os policiais deveriam pensar nos mecanismos do delito, visto que, na visão do colaborador Guijarro (1913. p. 6), um delito

> é concebido pela inteligência, percebido pelo Sentimento, idealizado pela imaginação e apreciado pela consciência que, agindo sobre a vontade, leva-a a agir. Essa é sua embriologia, que, pressupondo um funcionamento anormal da consciência, a afasta de sua norma inata, a lei natural do bem.

---

na Alemanha, no dia 30 de julho de 1898". Na visão de Drechsel (s.d, s.p) Otto Edward Leopold von Bismarck foi uma figura ambivalente porque alguns o consideravam "o "chanceler de ferro", enquanto para outros "promotor da paz e da justiça social". O político em questão foi o responsável pela unificação alemã no século XIX.

7.DOVAL, Gerardo. Formando entrañas. **Revista de Polícia Científica,** Madrid, 25 mar 1913. Disponível em: https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/card?sid=3656785. Acesso em: 10 fev. 2024.

8. A título de comparação, o Brasil, também homenageava figuras ilustres. Na edição de julho de 1909, estampou a primeira página da edição o Dr. Alfredo Pinta Vieira de Melo, considerado um dos mais importantes juristas do Brasil. Segundo Junqueira (s.d, p.1) "Entre 1906 e 1909, na presidência de Afonso Pena, a quem já havia assessorado no governo de Minas Gerais, foi chefe de polícia do Distrito Federal". In: JUNQUEIRA, Eduardo. **Pinto, Alfredo**. CPDOC. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PINTO,%20Alfredo.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024. Também em maio de 1913, o homenageado foi o Dr. Afranio Peixoto como um dos que ajudou na reorganização da polícia e da Medicina Legal no Rio de Janeiro.

Como a polícia deve se ater aos mínimos detalhes, a ideia proposta Guijarro vai ao encontro do que Foucault (2023, p. 455) aponta sobre "coisas miúdas", sendo essa uma das preocupações da atividade policial. Na visão de Foucault (2023, p. 455) no universo disciplinar "a polícia se ocupa perpetuamente dos detalhes". O olhar atento de tudo e todos, leva-nos a pensar na estrutura panóptica, em que a polícia vigia para punir os que vão na contramão do bem. Trindade (s.d, s.p) reflete que "A arquitetura panóptica permite ser usada em praticamente qualquer lugar e instituição".

Seguindo essa linha de raciocínio, Foucault (1987, p. 179) assinala o panóptico como aquele que permite estabelecer diferenças, capaz de modificar comportamentos e, inclusive, tentar experiências pedagógicas e ser "uma espécie de laboratório do poder" [9]. Essa visão corrobora com os ideais dos colaboradores da *Revista de Policía Científica* na medida em que a estrutura panóptica se faz presente no fato da polícia ser um olho aguçado para perceber nuances e indícios criminais.

Para perceber os detalhes, o periódico destaca que suas perenes aliadas seriam a datiloscopia, a fotomicroscopia, antropometria, fotografia, dentre outros ramos técnicos que auxiliam na identificação criminal. La policía científica, também contaria com uma rede de correspondência estrangeira em países como Alemanha, Inglaterra, França assim como outros locais do mundo, inclusive, citando a Argentina em uma das edições.

No dia 06 de junho de 1913, tem-se o maior exemplo de transnacionalidade, pois o período diz que foi fundada na Argentina, em 1912, a Associação Datiloscópica. Os portenhos queriam convidar os espanhóis a copiá-los e dizia a revista de Madrid, que aquele momento seria o mais propício e se entusiasmaram com essa possibilidade.

Assim como os outros veículos, a revista de madrilenha serviu para educação do corpo policial, uma vez que para prevenir os males da sociedade espanhol eram necessários muitos conhecimentos técnico-científicos, isto é, deveria existir uma Escola de Polícia, assim como fora publicado em outras revistas policiais.

Dizia a revista que "Para ingressar na corporação, é necessário um exame competitivo" (tradução nossa). Para estudar na instituição eram necessários conhecimentos prévios na língua castelhana e mais outro idioma (francês ou italiano). Também era obrigatório o conhecimento da história do próprio país (Espanha), higiene, Direito Usual, legislação das prisões e contabilidade. Depois de aprovados, os aspirantes a policiais deveriam estudar por dois anos e adquirir conhecimento em pedagogia normal e correcional, Antropologia física, Antropometria Datiloscópica, Antropologia Geral, Ciência Penitenciária, Psicologia dos anormais, Práticas de servidões em prisões e gerenciamento (tabela 1)[10].

Verificou-se que através dessas disciplinas os policiais deveriam ter conhecimentos técnicos da ciência criminal como nas matérias de antropometria. Para além disso, destaca-se a disciplina "psicologia dos anormais", o que demonstra um polo dual entre o "normal"

9. Foucault (1987, p. 179).
10. Tradução das disciplinas (nossa).

e o “anormal”, isto é, o que deve ser corrigido e afastado. As dicotomias eram corriqueiras nas formações desses profissionais e amplamente divulgadas nas revistas do mundo, não sendo diferente na realidade espanhola.

Teste para ingresso/disciplinas	Após aprovação/disciplinas
Francês ou italiano	Pedagogia normal e correcional
Gramática Castelhana	Antropologia física, Antropometria Datiloscópica
Aritmética	Direito Penal Espanhol e Comparado
Geografia	Antropologia geral
História da Espanha e História Universal	Ciência Penitenciária
Elementos de fisiologia geral	Psicologia dos anormais
Elemento de Higiene	Práticas de serviço na prisão
Direito usual	Práticas de serviço em prisões celulares e gerenciamento geral
Elementos de legislação penitenciária	
Noções de contabilidade	

Tabela 1: Disciplinas para aprovação e formação da polícia na Espanha

Fonte: o autor, segundo a Revista de Polícía Científica, Madrid, 1913.

Para além das disciplinas, vemos a consonância do periódico com o pensamento de mercado. Dizia Revista de Polícía Científica que a instituição reforça o **espírito mercantil** (grifo nosso), aumenta seu habito moral com confiança e disciplina. Na visão do periódico:

> A Polícia revigora o poder industrial, fortalece o espírito mercantil, amplia com seu hábito moral a confiança humana, disciplina com sua força a fé dos homens e amplia com seus triunfos o horizonte espiritual das cidades e vilarejos, com a poderosa arma da compreensão. (*Revista de Polícía Científica*, 1913, p.2)

A revista unida e em concordância com o poder da indústria ajuda no ânimo capitalista, e por isso com a necessidade de “repressão imediata de atos ilícitos e, portanto deve estar em conformidade com regras científicas bem definidas para suprimir o crime” (tradução nossa).

Ainda sobre as disciplinas, vemos outro tema presente cotidianamente no periódico: a datiloscopia. A revista madrilenha trazia, inclusive, ilustrações com objetivo de detalhar bem os procedimentos que deveriam ser adotados por esses novos profissionais de segurança. Ainda sobre procedimentos de segurança[11] mostrava como um policial deveria agir em casos de “surpresa” ou nas tentativas de luta corporal por parte dos delinquentes, dando um passo a passo de como deveriam agir na luta, inclusive, imagens (figura 1) dos golpes a serem proferidos. Outro exemplo de discurso formativo da polícia apareceu em 25 de abril, onde foi publicada uma crônica ressaltando a importância do jiu-jitsu e do boxe para a polícia alemã.

11. REVISTA de Polícía Científica, Madrid, 15 mar 1913. 10 p. Disponível em: https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=a42edbc3-6669-4e78-a064-d0ac57031715. Acesso em: 26 jul. 2024.

Figura 1: Apresentação de defesa pessoal na Revista de Policía Científica, Madrid

Fonte: REVISTA de Policía Científica, Madrid, 15 mar 1913.

O pensar da formação do agentes de segurança também se deu pela editoria "livros recebidos", cujo escopo servia para divulgação de obras publicadas pelos colaboradores como, D. Juan José López Serrano que lançou uma obra, cujo título era "Descobrindo mistérios ou um detetive pela força" (tradução nossa). Na ocasião, o autor doou um exemplar a revista, que afirmou que a obra era muito útil, principalmente por detalhar no livro uma pesquisa sobre os anarquistas, visto como um dos inimigos da sociedade espanhola.

Também dentre os assuntos mais trabalhados estão a relevância da utilização das fotografias (figura 2) nas identificações criminais. A imagem representaria um caminho para o reconhecimento, além de ser um fator de uniformização das fichas policiais. Seu uso também permitia uma análise mais detalhada dos delinquentes como cicatrizes, características anatômicas, dentre outros fatores. Em um artigo escrito por um aluno da Escola de Antropometria, no dia 5 de abril de 1913, "a fotografia era de grande valor" para confrontação de provas, sendo muitas vezes "um guia eficaz na prática dos mais delicados serviços policiais" (Val, 1913, p.7-tradução nossa). Na mesma edição existe a identificação criminal do anarquista Manuel Pardinas, com posteriores análises de sua fisionomia e de como isso ajudou no reconhecimento do seu corpo.

Fotografia del cadáver

Anarquista Manuel Pardinas
Fotografía hecha en Burdeos tres meses antes del atentado

Figura 2: A relevância do uso da foto na Revista de Policía Científica (Madrid)

Fonte: Revista de Policía Científica

Também existiu a necessidade de se mostrar a relevância das estatísticas para a identificação dos problemas criminais. Contudo, o periódico em questão trouxe um exemplo não do seu país, mas da antiga Prússia, em que havia os números das pessoas presas e em qual crime elas se encaixavam. O motivo de se mostrar esses dados estavam no exemplo de eficácia de identificação criminal, já que a Espanha ainda estava no começo do processo.

Dentre outros aspectos e em consonância com a visão de Hidalgo (2016, p.26-27) havia na revista até qual seria a melhor vestimenta para um policial espanhol. José Luis Serrano (1913, p.4) destaca em seu artigo do dia 15 de abril de 1913 que:

> O policial investigador deve ter suas roupas preparadas de uma maneira especial, conforme ensinado no exterior, cujas vantagens práticas indicaremos em artigos posteriores. Tanto o paletó quanto a calça devem ser forrados de tal forma que, se forem virados do avesso, o resultado seja um terno de cor diferente, um como o de uma pessoa abastada e o outro como o de um trabalhador. O paletó deve ser forrado com uma blusa longa, perfeitamente adaptada, de modo que, quando virada do avesso, pareça um boné de mecânico. Isso é extremamente importante para qualquer investigação, pois se o criminoso que está sendo vigiado descobrir o policial e perceber que está sendo seguido, ao se refugiar em uma porta, virando o paletó e o boné novamente, o policial é desfigurado e o suspeito fica confuso e desorientado (tradução nossa).

Mais que uma simples vestimenta, a roupa poderia ser uma técnica de disfarce para a captura dos suspeitos demonstrando, então, a relevância de se ensinar isso em uma escola técnica. Serrano (1913, p.4) pontuou que esses e outros elementos seriam detalhados na escola prática, deixando a revista como uma espécie de guia resumido do que os alunos policiais veriam no curso.

Não só as técnicas de disfarce, mas homenagens oficiais também não faltaram. A revista publicou em todas as suas edições alguma figura importante da polícia ou de outra instituição como, por exemplo, o religioso Dom Antolín López Peláez, que teve um artigo de opinião assinado por ele.

Sobre uma figura religiosa ser representada na revista, pode-se observar o fato da Igreja católica apoiar o lado mais conservador da sociedade para preservar as questões vigentes no que tange a moral e manutenção do status quo. Cortázar; Vesga (2022, p.514) destacam que ao clero estreitou suas relações com a monarquia liberal e:

> A Igreja, com sua moralidade rígida, seu forte senso de obediência e sua capacidade de sublimar o mal-estar dos pobres, era um instrumento muito útil nas mãos da burguesia. Ninguém melhor do que ela para legitimar a decolagem capitalista e restabelecer a ordem perturbada pela revolução social que se aproximava (tradução nossa).

O clero por partilhar as visões da ordem social vigente acreditava na força da polícia para manutenção da ordem. Dom Antolín López Peláez opinou em 5 de maio de 1913 afirmando que a polícia tinha a missão de frear os excessos dos perturbadores para garantir a ordem. Sobre a polícia espanhola, pontuou o religioso[12]:

> o objetivo muito interessante de facilitar sua missão muito importante para aqueles que são encarregados de defender nossas propriedades e nossas vidas. Desejamos a ela um futuro feliz e o aplauso de todos os interessados em garantir que aqueles encarregados de defender nossos patrimônios e nossas vidas possam atingir seus objetivos (Peláez, 1913, p.2- tradução nossa)

Atrelada a defesa do patrimônio, era relevante para a igreja o controle da sociedade como um todo, pois isso manteria seu domínio sobre os povos. Sobre outros destaques do periódico. para além do espaço a um religioso, temos a aparição do rei Don Alfonso XIII na publicação do dia 25 de abril de 1913. Na ocasião mostrava um evento com a participação do monarca (figura 3), com direito a uma grande imagem do rei no que seria a folha de rosto do periódico, o que demonstra o caráter oficial do governo e de certa maneira o apoio ao político.

12. Texto original: "muy interesante objeto de facilitar su misión importantísima a los encargados de perseguir y contener los deamanes contra el orden social, le auguramos porvenir dichoso y el aplauso de todos los que se interesan porque puedan llenar sus fines los encargados de defender nuestras haciendas y nuestras vidas" (Peláez, 1913, p.2).
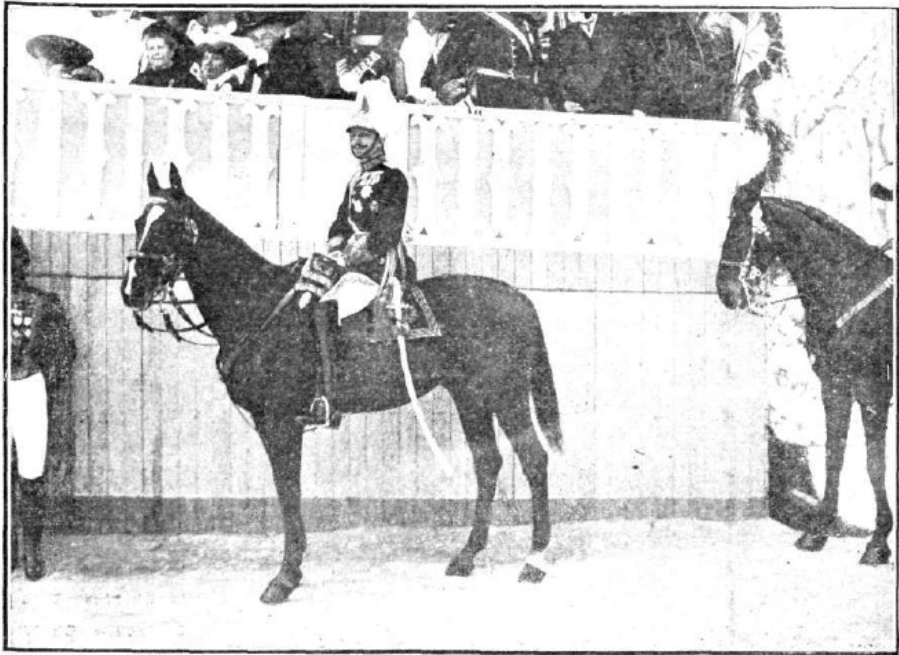
Figura 3: Mostrando seu carácter oficial, *Revista de la Policía Científica* divulga foto de participação do rei Alfonso XIII

Fonte: REVISTA de Policía Científica, Madrid, 25 abr 1913.

Verificou-se que a *Revista de Policía Científica* trouxe como seu conteúdo primordial os métodos científicos do período. Houve no entendimento da polícia, a necessidade de importação dos métodos da ciência criminal. Também ressaltou-se a importância de uma escola de preparação de policiais porque a modernidade exigia um conhecimento mais aprofundado de técnicas que só uma noção básica não bastava. Para a garantia da ordem era fundamental o uso da ciência, e a revista foi o dispositivo responsável pela divulgação de técnicas e corroborar no discurso formativo dos operadores da segurança espanhola. Por fim, a revista tratou os delinquentes como doentes, tendo na polícia o papel de garantir a ordem social.

REFERÊNCIAS

CASAL, Emilio. Principios generales sobre policía. **Revista de Polícia Científica,** Madrid, 25 mar 1913. Disponível em: https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/card?sid=3656785. Acesso em: 10 fev. 2024

CORTÁZAR, Fernando García de; VESGA, José Manuel González. **Breve historia de España**. Madrid: Alianza Editorial S.A, 2022. 938 p.

DOVAL, Gerardo. Formando entrañas. **Revista de Polícia Científica,** Madrid, 25 mar 1913. Disponível em: https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/card?sid=3656785. Acesso em: 10 fev. 2024.

DOVAL, Geraldo. A guisa de prefácio. **La polícia científica,** Madrid, 1913. Disponível em: https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/card?sid=3656785. Acesso em: 21 jan. 2024.

FRAZÃO, Dilva. **Otto von Bismarck**. ebiografia . Disponível em: https://www.ebiografia.com/otto_von_bismarck/. Acesso em: 4 fev. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Tradução Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4ª ed. Rio de Janeiro: Nau, 2023. 152 p.

____________, Michel. **Segurança, território, população**: Curso dado no Collège de France (1977-1978). 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2023. 584 p.

__________, Michel. **Vigiar e Punir**: história da violência nas prisões. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

Galve, Elena Bondía. **Historia del cuerpo nacional de policía**. Zaragoza, 2019. 33 p Trabalho de Conclusão de Curso - Universidad de Zaragoza. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/324149156.pdf. Acesso em: 2 ago. 2024.

GUIJARRO, Graciano. El delito y la pena. **Revista de Policía Científica,** Madrid, 25 mai 1913. Disponível em: https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/card?sid=3656785. Acesso em: 11 fev. 2024.

HIDALGO, Daniel Olmos. **Historia de las fuerzas y cuerpos de seguridad del estado en España**. 2016. 79 p. Monografia (Criminologia) - Universidad de Valladolid, [*S. l.*], 2016. Disponível em: https://uvadoc.uva.es/handle/10324/20420. Acesso em: 21 ago. 2024.

JULIÁ, Santos. **La España del siglo XX (Bolsillo nº 1)**. Marcial Pons Historia, 2013. 768 p.

JUNQUEIRA, Eduardo. **Pinto, Alfredo**. CPDOC. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/PINTO,%20Alfredo.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024. Também em maio de 1913, o homenageado foi o Dr. Afranio Peixoto como um dos que ajudou na reorganização da polícia e da Medicina Legal no Rio de Janeiro.

REVISTA de Policía Científica, Madrid, 15 mar 1913. 10 p. Disponível em: https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=a42edbc3-6669-4e78-a064-d0ac57031715. Acesso em: 26 jul. 2024.

SERRANO, Juan José López. Vestuario del policía. **Revista de Policía Científica**, Madrid. 10 p, 15 abr 1913. Disponível em: https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=52383b80-6fbf-4ed3-a70f-afd59a25cbf6. Acesso em: 26 jul. 2024.

VAL, Simón G.ª Martín Del. Problema de identificación: valor morfológico de la fotografía. **Revista de la policía científica**, Madrid, 5 abr 1913. Disponível em: https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/card?sid=3656785. Acesso em: 24 jul. 2024.

CAPÍTULO 6

APORTES TEÓRICOS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA DESDE LO INTERDISCIPLINAR PARA LA ENSEÑANZA DEL CONCEPTO DE *DISEÑO*

Data de aceite: 02/09/2024

Alejandra Capocasale
Doctora en Ciencias de la Educación (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata). Magíster y Licenciada en Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Udelar). Diplomada y especialista en Gestión Educativa (FLACSO Argentina). Diplomada superior en Educación (CLACSO). Docente efectiva del Área Sociológica (CFE, ANEP). Profesora de Filosofía (IPA). Ex directora del Centro de Posgrados Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (CFE, ANEP)

Lucía Martínez
Diseñadora Industrial, Perfil Producto (Plan MEC-FADU-Udelar). Maestranda en la Maestría en Investigación Científica (Universidad Nacional de Lanús, Argentina). Docente Asistente del Área Teórico-Metodológica en la EUCD-FADU-Udelar. Docente de Enseñanza Media en la DGETP-ANEP.

Lucía Arreche
Licenciada en Diseño Textil e Industrial (EUCD-FADU-UdelaR). Docente Ayudante del Área Teórico-Metodológica de la EUCD-FADU-Udelar

INTRODUCCIÓN: EL PUNTO DE PARTIDA

En el siglo XXI ha quedado claro que todo intento de conceptualizar el diseño se enfrenta con dificultades de índole semántica y pragmática. La complejidad ontológica, epistémica y metodológica que el concepto implica se conjuga con las aproximaciones teóricas acerca de lo que significa diseñar. Todo esto hace que cada vez se torne más difícil de abordar su conceptualización. Sánchez Ramos (2015) refiere claramente al diseño como un concepto plural y polisémico. A su vez, lo posiciona dentro de un debate de opiniones contrarias en función de la perspectiva que se lo tome: desde lo tecnológico, lo industrial, lo estético, el arte, el ornamento o inclusive el simbolismo asociado al uso de objetos en la cotidianeidad. No obstante, si se pesquisa acerca de la idea más generalizada sobre diseño, surge Swann (1990) quien lo vincula directamente con la resolución de problemas comunicativos asociados a productos, conceptos, imágenes e inclusive organizaciones.

Parece evidente que la riqueza de este concepto está en estar abierto a todo tipo de aportes:

> El diseño como campo de articulación de saberes (diseño de producto, de comunicación visual, arquitectónico, de políticas, etc.) y como forma de construcción de conocimientos (pensamiento del diseño) conllevan determinadas lógicas intrínsecas que, entendemos, son útiles a la hora de pensar en herramientas actualizadas… (Olivetti, 2019, p. 110)

Este enfoque de una posible conceptualización del diseño parte de la idea central de que existen atributos del pensamiento de diseño a saber: “a) su condición de transdisciplinariedad, b) su eticidad intrínseca, c) su dimensión multicultural, d) su ubicuidad y, por último, e) la centralidad en el sujeto y/o la comunidad” (Olivetti, 2019, p. 110). Atributos que dan cuenta de un proceso de articulación conceptual y promotor de asociaciones teóricas que permiten el diseño colaborativo y co-diseño del propio concepto de diseño (Martínez, Soria y Olivetti, 2016).

En este capítulo se parte de las perspectivas planteadas, es decir, desde aproximaciones no acabadas teóricamente de lo que es diseño. Se asume lo valioso de su imposibilidad de ser conceptualizado como un producto conceptual final. Los dos axiomas base de los que se parte son los siguientes: 1. Gracias a que el diseño se encuentra imbricado con todo contexto sociocultural, económico, político, educativo, ético, le es imposible lograr ajenidad existencial. Se va configurando en el tiempo y espacio de toda cultura material y simbólica en el que está presente. 2. Resulta imposible que el sujeto piense sin diseño; por ende, el pensamiento de diseño sustenta todo diseño.

EL MARCO INSTITUCIONAL Y TEÓRICO-METODOLÓGICO DE ESTE TRABAJO DE INDAGACIÓN

Este conjunto de *Conversatorios para la construcción de una perspectiva epistemológica desde lo interdisciplinar para la enseñanza del concepto de Diseño*[1] se suma al espacio que se enmarcó dentro del Espacio de Formación Integral (EFI) “Pensar Arte y Diseño” de la Escuela Universitaria Centro de Diseño de la Facultad de Arquitectura (EUCD), Diseño y Urbanismo (FADU) de la Udelar (Uruguay). En esta ocasión, pretendimos aportar a la construcción del concepto de diseño/Diseño desde una perspectiva interdisciplinar y al desarrollo del pensamiento crítico en cuanto al Pensamiento de Diseño como categoría conceptual, analítica y metodológica. En este sentido, el aporte desde el pensar filosófico, específicamente, desde la Epistemología, se consideró como altamente relevante. Nos propusimos lograr presentar algunos aportes teóricos para continuar con un camino iniciado hace mucho tiempo sobre qué se entiende, el significado, el sentido y papel sociocultural del diseño en los distintos contextos societales y territoriales. Desde allí consideramos que lograr aportes para el saber sobre, en y desde el Pensamiento de Diseño resulta clave

1. Cada uno de los conversatorios realizados fue grabado y desgrabado por Lucía Arreche y Lucía Martínez a partir de encuentros vía *meet* acordados previamente. Cabe aclarar que las transcripciones son fidedignas de lo expresado por los entrevistados y que fueron entregadas para su revisión a ellos, y para el otorgamiento de los consentimientos informados.

para la enseñanza del diseño, en definitiva, su relación con el Diseño en Educación. Los *Conversatorios* respondieron al formato de entrevista no estructurada como técnica de investigación cualitativa. No se elaboró una pauta de entrevista ni una guía de preguntas para el intercambio. Se optó por presentar una pregunta inicial que simplemente actuó como disparadora del diálogo abierto, libre y generador de ideas acerca del diseño como objeto de análisis y reflexión: *¿Qué entiendes tú por diseño?* A partir de esta pregunta inicial, Alejandra Capocasale va llevando adelante un diálogo de intercambio conceptual con aportes teóricos de carácter interdisciplinario focalizado en lo epistemológico de la construcción conceptual de lo que es diseño. Cabe aclarar que por más que se hace referencia a que los aportes son teóricos, la concepción *práxica* del diseño está implícita. Todo diseño es teórico-práctico, y por ende su complejidad está presente en su cualidad de ser objeto de estudio teórico y empírico simultáneamente. Esto queda en evidencia en cada uno de los *Conversatorios* que se llevaron adelante.

Otro aspecto a aclarar es que los aportes teóricos logrados no pretenden ser teoría generada, ni insumos teoréticos para elaborar un marco teórico o una nueva corriente de pensamiento dentro del Pensamiento de Diseño. Son aportes en su cualidad más pura, es decir, son contribuciones teóricas para pensar el diseño en su multidimensionalidad y así abrir las puertas a continuar construyendo uno de los conceptos más presentes en el quehacer cotidiano pero menos visibilizado: el diseño. Tal como lo explica Vega (2023), a pesar de que el diseño está presente cotidianamente, la gran dificultad para reconocerlo tiene que ver con que es difícil de entender y solo se visibiliza cuando aparece como algo sobresaliente positivo o negativo en el mundo sociocultural. En este sentido, el diseño está tan presente que no tiene voz. Es acallado por indefinición. No obstante, cotidianamente hacemos uso de algo diseñado por personas -expertas y no-; lo diseñado nos acompaña en silencio con una fuerte presencia que da cuenta del proceso de su creación intrínsecamente. Desde la década del noventa en el siglo XX, Klaus Krippendorf, se cuestionaba acerca del no-lugar del diseño como categoría conceptual y analítica dentro de lo discursivo. Krippendorf (1995) caracteriza la complejidad del mundo del diseño y los discursos que implica al escribir:

> La comunidad del diseño se constituye como una red de diversos partes interesadas entre las que pueden reconocerse al menos cinco tipos reconocer. Se trata de los diseñadores o profesionales de base (que inventan ideas para intervenir en las interfaces humanas con artefactos), los intérpretes (que en gran medida hablan o escriben sobre sobre diseño y ofrecen informes periodísticos o académicos sobre de diseño, personas, ideas, historias y tendencias), los jurados (que deciden qué productos producir, exponer, publicitar o de los que hablar), los legisladores (que intentan instituir normas de diseño, ya sea para defender determinadas cualidades certificar a los miembros o adjudicar conductas éticas, evitando el plagio, por ejemplo) y, por último, los usuarios (no sólo los consumidores o usuarios finales, sino todas aquellas personas "legas" que reclaman en las manifestaciones del diseño). Evidentemente en una comunidad ni tienen por qué compartir los mismos conocimientos, intereses o valores. (p. 3)

El problema conceptual radica pues en que a pesar de esta red de discursos asociados a mundos del diseño, no se logra hacer visible para la persona de a pie su existencia y la relevancia de su presencia cotidiana para que el mundo humano funcione mejor. Es la existencia omnipresente de lo existente material e inmaterial en la vida planetaria humana sin reconocimiento alguno social, salvo excepciones que no son precisamente las que lo hacen ser lo que es y que supone al mismo tiempo: el pensamiento de diseño, los discursos sobre y de diseño, el proyecto de diseño, el acto de diseñar, el proceso de diseñar, lo diseñado, lo diseñable, la *praxis* de diseño, el Diseño como disciplina dentro de las Artes y Humanidades, el diseñador/a, el ser diseño y el no-ser diseño, la enseñanza de diseño y el aprendizaje de diseño. En este capítulo, no consideramos que se resuelvan todos estos conceptos implícitos de diseños, ni siquiera todas sus posibles dimensiones, pero se abren las puertas a pensar aportes teóricos para la construcción de este concepto plural y polisémico de alta relevancia académica, profesional y para la vida humana.

Resulta de relevancia agradecer a las cuatro personas que de forma gratuita, libre, y con toda la disposición de tiempo posible, participaron de estos Conversatorios. La elección de estas personas tuvo que ver con sus trayectorias académicas y profesionales, y especialmente con la temática de interés. Sin sus participaciones dialógicas este capítulo no hubiera sido posible. Asimismo, el formato de conversatorios dialógicos posibilitó una plena libertad de expresión conceptual, un intercambio constructivo, sin mandato alguno previo ni preconceptos acordados. La fuerte convicción que la construcción práxica tiene como base que la dialéctica del encuentro dialógico abierto y libre, se llegó hasta aquí con este producto académico que obviamente nunca tuvo pretensión de ser acabado ni definitivo. Son simplemente algunos aportes teóricos.

CONVERSATORIOS DESDE MONTEVIDEO, URUGUAY, DE *ALEJANDRA CAPOCASALE* (*AC*)

7 de diciembre de 2023. Conversatorio con:

***Yoselin Frugoni* (*YF*).** Profesora de Educación Media en la Especialidad Filosofía (IPA-ANEP). Magíster en Educación, Sociedad y Política con mención en Sistemas de Enseñanza (FLACSO Uruguay). Diplomada en: “Constructivismo y Educación” (FLACSO Costa Rica, sede Argentina); “Curriculum y prácticas escolares en contexto” (FLACSO Uruguay); “Perfeccionamiento Profesional en Psicopedagogía (UCUDAL). Maestranda en Maestría “Intervención psicopedagógica” (UCUDAL). Certificado de posgrado en “Psicología Educacional” (UCUDAL). Tiene formación en tutoría virtual por curso de OEA. Actualmente docente de Didáctica en Filosofía, Epistemología y Filosofía de la Educación en Formación Docente de Uruguay (CFE-ANEP). Fue encargada del Área de Extensión en el centro posgrados IPES-CFE-ANEP. Ha publicado artículos sobre enseñanza de la Filosofía y es co-autora de dos libros con Alejandra Capocasale titulados: *Educación y Derechos Humanos*.

***Alexis Larrosa* (*AL*)**. Profesor de Educación Media en la Especialidad Filosofía (CFE-ANEP). Magíster en Educación, Sociedad y Política con mención en Sistemas de Enseñanza (FLACSO Uruguay). Diplomado en “Abordaje de las violencias hacia las infancias y adolescencias” (FLACSO Uruguay). Egresado del “Programa de Formación en Gestión de Centros Educativos de la ANEP” (IPES-CFE). Tiene formación en acompañamiento a las trayectorias educativas y en Derechos Humanos y Educación. Se desempeña actualmente como docente de Filosofía en Enseñanza Media (DGES y DGETP) y como perfil docente en la UCDIE de Lavalleja, CODICEN-ANEP. Es el Asistente Académico de la Maestría en Educación, Sociedad y Política de FLACSO Uruguay.

AL: Bueno es una pregunta muy interesante y con amplitud. En primer lugar pensar una categoría desde la perspectiva epistemológica, filosófica es pensar el sentido y el fundamento, el por qué y el para qué de mi acción, de mi creación, de mis ideas. Es justamente arrojar un fundamento a lo que yo estoy haciendo, creando, pensando y proponiendo. En este sentido si pensamos el diseño desde su status epistemológico, es pensarlo justamente como una oportunidad para el compromiso político con el mundo, con el acto de creación, es decir que quien piensa, quien crea, quien diseña, debe hacerlo desde el sentido, desde el fundamento, desde un por y para qué y teniendo justamente presente el mundo que habita, no puede ser indiferente al mundo que habita. En ese sentido el estatus epistemológico del diseño tiene esa categoría digamos de pensar o de habilitar a pensar el mundo en el que estamos y el mundo en el que deseamos estar.

YF: Comparto totalmente y retomaría dos conceptos más en cuanto al habitar en la dinámica de todas las culturas. Tal como lo ha trabajado Boaventura De Souza Santos desde las “epistemologías del sur” con una mirada transcultural e interdisciplinaria. Cuando tú decís esta cuestión del diseño como fundamento, no solo con un fundamento racional le agregaría yo. Yo sé que para que el diseño sea una categoría epistémica más allá de lo epistemológico, supondría un método y una validación epistemológica académica. Es un poco discutible, posiblemente en diseño pueda ser más abierta la posibilidad y se admitir un acuerdo en cuanto a este tecno-lenguaje. La intuición, la empatía con el otro, la necesidad de desentrañar ese hábitat para que de alguna manera sea funcional a todos.

AL: Si justamente me acordaba del gran Paulo Freire en esa propuesta política de la educación, cuando decía que estar en el mundo es necesariamente estar con el mundo y estar con los otros. Y agregaba una expresión muy bella que decía: es imposible estar en el mundo sin crear, sin pensar, sin diseñar, sin justamente romper con barreras, inclusive las propias barreras de los fundamentos exclusivamente científicos, esto de dar lugar a la creación, a la libertad, a la intuición, a eso que tu proponías, que me parece fundamental cuando pensamos el diseño.

YF: Y yo sumaría además del brasilero que tú sumaste, al uruguayo José Luis "Perico" Pérez Aguirre, que de alguna manera también buscó un diseño que fuera para todos, desde el punto de vista de lo social y político, no sólo para las "élites de entendidos" que son muy pocos, muy pocos y muy fríos, las dos cosas y mucho no son ni tanto ni es tal la categoría en cuanto al conocimiento. Si el saber no se comparte no sirve para nada, y Perico eso lo tenía bien claro, me parece que en la lucha por los Derechos Humanos es un pensador y militante que rescato y rescato mucho. Me gustaría agregar una metáfora que yo uso para pensar las categorías epistemológicas y epistémicas. En un intento por explicarle a todo el mundo qué es una categoría, es decir cómo se aprehende una categoría. Yo siempre digo que la forma que tenés de aprender una categoría es primero escuchando y después gritando. Y cuando digo gritando, digo no quedarme sin palabras. Es decir, cuando uno no llega a poder conceptualizar por muchas causas podría ser justificadas y discutidas, bueno no perder nunca la voz y ahí me parece que apunta a lo ético político como tú estás planteando ¿no? Estos me parece que son dos elementos dentro de las categorías del pensamiento y pensamiento de diseño que tal vez nos permita revisar aquellas categorías fundantes.

AL: Sin duda. Y ahí justo aparecía esta importancia de interpelarnos a nosotros mismos, en este acto creador y de pensamiento, antes que preguntarme qué voy a crear, qué voy a pensar, qué voy a proponer, me pregunto quién soy, porque el diseño me interpela, es imposible pensarme desde el diseño, sin pensarme a mí mismo en el lugar que ocupo y en el lugar qué implica estar con otros y con otras y entonces en esta perspectiva relacional del diseño me parece fundamental la categoría ética política que haces mención Jocelyn, de esto de pensar en territorios es imposible pensar si no pensamos en territorio y con otros.

YF: Como dialogar en un soliloquio donde al otro lo haces pasar, lo escuchas y resuenas. Si no resuenas en otro, en una alteridad, no dialogas.

AC: Les quiero compartir a ustedes un pensamiento, en realidad un pensamiento no, es una postura metodológica, por supuesto que adhiero totalmente, de Anthony Giddens qué es lo que se llama precisamente la doble hermenéutica o sea Anthony Giddens lo que dice es siempre el mundo, al que hoy hacía referencia Jocelyn y también Alexis, que es ese mundo de lo académico donde lo académico es iluminador del mundo cotidiano y de los pensares y de los vivires y de los haceres del ciudadano de a pie. Así es como se concibe, hay como un hiato, una separación, entre ese mundo académico y el mundo de la cotidianidad, y Giddens cuando propone, entonces somos los que interpretamos hermenéuticamente, tiene que ver con la interpretación, es como una interpretación epistémica y elevada de ese mundo y cambio mi tono de voz porque tiene que ver con eso, ahora el tema es que Anthony Giddens dice qué pasa cuando después que se hace la investigación de esos pocos eruditos, iluminados acerca de lo que ocurre en el mundo en este caso el mundo del diseño, que pasaría si eso se devuelve al mundo social. ¿Qué pasaría? Porque muchas veces, sino la mayoría de las veces, el conocimiento queda en manos de una élite, nunca vuelve al mundo social y ahí aparece algo que mencionaron y me gustaría que profundizaran, que tiene que ver con el diseño, el sujeto y los derechos humanos, porque para mí el diseño tiene mucho que ver con los derechos humanos.

AL: Sí, sin dudas Alejandra. Lo que hay que pensar acá es que el diseño es una herramienta universal, no de unos pocos, y en ese sentido es que trasciende lo de herramienta y se convierte en un derecho. Tenemos que tener el derecho justamente el acceso de todos y de todas al diseño, a la creación, al pensamiento, a la experiencia, al compartir, al intercambiar, al transformarse, porque diseñar es transformarse ¿no? El pensar de estas categorías es pensar la posibilidad de transformarse y transformar, entonces en este sentido la categoría de derecho, sujeto de derecho, que pueden acceder a él es fundamental. Si lo reducimos a unos pocos, este derecho se vulnera y queda obsoleto.

YF: Yo voy a empezar al revés, pensando qué son los derechos humanos o interpelándome en relación a los derechos. Los derechos están positivizados y siempre nos olvidamos que los derechos se conquistaron luchando, con lucha, con participación, es la única manera de tenerlos y mantenerlos, es a partir de la lucha. De la lucha en la educación, de la lucha en el frente que nos toque, no es necesario ejemplificar ya que creo que se entiende, y eso implica una actitud primero comprometida y segundo de horizontalidad con los otros. Yo los derechos los conquisto, los lucho para mí y qué trascienda para que en los hombros del otro eso continúe mejorando. En eso estoy de acuerdo. Y cuando tú dices Alejandra lo de la doble hermenéutica de Giddens, esa doble hermenéutica nunca llega, o mejor dicho cuando llega, llega tan deformada a los otros que es justamente lo que a uno le permite interpelarse y decir pero ¿a ver de qué me estás hablando? Si cuando yo recibo esto tú me lo digeriste y prácticamente yo lo tengo que incorporar como si yo fuera un ser domesticado. Eso no es correcto, dame una posibilidad de aplicar esta categoría, de entender esta categoría, de disentir con esta categoría, pero sobre todo también de poder hacer hermenéutica de proceso. A mí me parece que eso es fundamental. Y cuando hablamos del sujeto, y una siempre pega allí sujeto y sujeto de derecho, a mi parecer habría qué sacar “derecho” de sujeto en algún momento. Es que esta adjetivación “de derecho” puede llegar a generar una actitud pasiva por parte de un sujeto que simplemente reclama lo que está legislado sin pensar y actuar por lo que aún falta y para mantener/mejorar lo que hay. La dinámica y el cambio social van interpelando el sujeto y sus derechos reconocidos; de allí las últimas generaciones de derechos.

AC: Fernando Martínez Agustoni, quien para nosotros es un referente en la EUCD, en lo que respecta al Pensamiento de Diseño, habla de persona, sabes.

YF: Ahí está, yo hablo ahora de ser humano, así como yo nunca me he presentado con mis títulos, no es que yo sea una erudita recién descubierta, el sujeto es esto, la posibilidad de hacer con el otro, esto de conversar, de interpelar, de decir no te entiendo. Entonces me parece, que justamente cuando uno habla de persona, está entrando en las particularidades, está hilando más fino en aquello que hace la diferencia. Porque hay una cuestión cuando uno habla de derechos que termina siendo una masificación. Entonces no sabemos de qué derecho estamos hablando. Si universalizamos, como lo logramos, llegan a todos, pero ¿es tan así o sólo están en el libro? El derecho a la educación es uno, entonces de repente,

pensar en esta palabra diseño y categoría de diseño en la educación como una capacidad cognitiva, como una herramienta cognitiva, que fortalezca de repente el pensamiento crítico o el pensamiento dialógico, digo "o" porque ninguno es excluyente, como articulador me parece algo muy interesante, como una posibilidad de ir incorporando elementos que se acercan al pensamiento más complejo, aún seguimos, por lo general en la academia con un pensamiento muy compartimentado. Una cosa es decir Alexis tiene derecho Lucía también Alejandra etc. y otra cosa es pegar la vuelta en la mirada y darnos cuenta que no todos tenemos los mismos derechos. Y que no todos tenemos el mismo alcance ni la misma necesidad de derecho, porque de repente lo que necesita Lucía o Juan no es lo que necesita Jocelyn, entonces ahí entra a tallar lo que es la democracia, la equidad, el concepto de justicia, y sobre todo el concepto de fraternidad que me parece a mí nos vuelve poco más humanos.

AC: Ahí llegamos al atributo del diseño que mencionó Alexis que tiene que ver con la experiencia. A mí me parece un atributo muy relevante la experiencia relacionada con la vivencia en relación a esto que están hablando, ¿ustedes qué piensan?

AL: Exacto, sí, porque ahí lo que estábamos mencionando iba de la mano con lo que venía diciendo Yoselin, la experiencia como humanizante, en este sentido de no excluir las experiencias para hacer realmente un mundo habitable. Si queremos hacer un mundo habitable hay que justamente encontrar la oportunidad para que todas las experiencias tengan sentido, tengan espacio para ser realizadas. Entonces tiene que haber una apertura con lo existente y con lo nuevo, con la permanencia y con el cambio, va constantemente conformándose con lo que hay, con lo que pueda haber, con lo que hubo y tiene que haber en un constante diálogo, está muy claro en lo que decía Yoselin, me parece fundamental esta perspectiva de hacer válida toda la experiencia, y eso es una dificultad, un debe de nuestra academia importante, la tradición de justamente discursos que justamente se vuelven elitistas y nos olvidamos de qué hay diferentes situaciones, diferentes relaciones y experiencias qué implica hacer visible otras formas de estar y habitar el mundo.

YF: Además invita a la tolerancia. Si eres un intelectual deberías entender desde distintas lógicas que no sean dicotómicas. Hay otras formas de ser y estar en el mundo, ya lo dijo Heidegger. Eso es un desafío para que todos podamos convivir, incluso con aquellos que están totalmente silenciados, que a veces no es que a uno le falte tolerancia, podemos no entenderlo, ¿por qué muchas veces hay gritos que uno no escucha y los tiene al lado? Porque no ha pasado por esa experiencia y hasta que uno no se sensibilice, no pueda como ir captando, afinando lo que es el intelecto con el corazón o llamémosle con los afectos, es bastante difícil me parece integrar los conceptos. Y ahí cuando yo te escuchaba Alexis me hace pensar la categoría en una cuestión *autopoiética*. Cómo eso de irse transformando y tomando vida, de alguna manera hace que el modelo no sea un modelo único. Yo ahora miraba el logo que está en pantalla, la imagen abstracta de una foto de perfil que tiene muchas salidas y transmite exactamente el cómo el mundo debería ser permeable, todo diseño y pensamiento debe ser permeable. Que no te permita el *corset*, porque ahí está justamente cuando uno cae en la ignorancia sin darse cuenta, creyéndose además en un grado de erudición, de ese dogmatismo de decir esta es mi categoría, y por tanto LA categoría.

AC: Para finalizar me gustaría que cada uno de ustedes sintetice de alguna manera su pensamiento más importante, una reflexión final acerca del diseño como categoría epistemológica y epistémica.

AL: Es difícil la síntesis, pero lo importante creo que es y ha estado presente en el intercambio, esta dimensión epistemológica, política y ética, es decir no podemos pensar el diseño si no pensamos en dónde estamos, en cómo habitamos, en las experiencias que conjugamos, es decir esos espacios que vamos a posibilitar. En este sentido pensar la acción creadora, pensar mis ideas, pensar mis fundamentos, revisar mis fundamentos y tener amplitud a la experiencia de otros y de otras, eso es fundamental, esa dicotomía que mencionaba Jocelyn hace un momento, es una necesidad justamente de ser revisada de forma urgente por la academia, por las formas de vinculación, y eso creo que es lo que nos habilita a pensar la categoría de diseño como una categoría epistemológica, poder revisar los propios fundamentos de cómo entendemos el diseño, es darse la oportunidad de repensar la propia idea de diseño y eso es lo interesante de dejar para la discusión y para la reflexión.

YF: Yo retomaría lo que dice Alexis de revisar la categoría de diseño epistémico pero también de revisar las categorías fundantes. Considero que ya ha pasado demasiado tiempo, en el mundo del conocimiento en la lucha de la verdad, y nos hemos quedado con categorías demasiado estructuradas. Me parece esta categoría pensamiento de diseño integra otros espacios que lo hacen permeable y eso de hacerlo permeable me hace pensar a mí en esa doble hermenéutica que hablaba Alejandra, pero también en la hermenéutica de otros actores y revisar que uno no está solo en el mundo. si uno no es con el otro: no es, y que la forma de ser y estar es una forma dinámica, por suerte, y eso hace que cada uno de nosotros nos volvamos más políticos, más sociales y de alguna manera más éticos. Sinn embargo esto es totalmente teórico. Este gran discurso que acabo de inventar ahora para hacer un cierre y yo también sé, que si miro no es lo que la sociedad te devuelve, en la cotidianidad en la cual nosotros nos movemos. Nos devuelve una red con muchos agujeros, demasiados, una red demasiado agujereada, donde no siempre hay sostén para todos, entonces rediseñar categorías, revisar, mirar horizontes en criterio de paz, en criterio de diálogo, eso creo que fortalece una categoría epistémica nueva.

14 de diciembre de 2023. **Conversatorio con *Gabriela Augustowsky* (*GA*)**. Doctora en Bellas Artes por la Universidad Complutense de Madrid. Magister de la Universidad de Buenos Aires en Didáctica. Licenciada en Ciencias de la Educación, UBA. Es Profesora Titular Regular de Didáctica de las Artes Visuales en el Área de Formación Docente de la Universidad Nacional de las Artes y en el Doctorado en Artes UNA. Directora del Postítulo Docente “Recursos y Mediaciones artísticas para la enseñanza” (AFD-UNA). Profesora de Posgrado en Carrera de Formación Docente y el Programa de Doctorado FADU-UBA, y en la Especialización en Pedagogías de la Imagen UNAHUR. Como docente invitada dicta seminarios y cursos en universidades nacionales y extranjeras. Investiga en el campo de la enseñanza de Artes Visuales y la Pedagogía Audiovisual; desarrolla programas y proyectos

de innovación didáctica. Es autora de numerosos artículos académicos y libros destinados a la formación docente, entre estos: *Las paredes del aula* (Amorrortu, 2005); *Enseñar a mirar imágenes en la escuela* (Tinta fresca, 2008); *El arte en la Enseñanza*. (Paidós, 2012); *La creación audiovisual en la infancia. De espectadores a productores* (Paidós, 1º Premio al libro de Educ. Obra Teórica F. El Libro, 2018). *Territorios de la educación artística en Diálogo* (Coord.) (UNA, 2023).

GA: En primer lugar buenos días y muchas gracias por la invitación. Para mí es un placer enorme participar de este espacio y de esta conversación. En realidad, diseñar, implica necesariamente un modo de pensar creativo, de imaginar, que algunos denominan pensamiento proyectual, que tiene mucho en común con la educación, de hecho nosotros los educadores hablamos de diseño curricular, hablamos de proyecto. Los educadores hemos tomado prestado mucho del lenguaje vinculado a los procesos del diseño. Y la imagen es una parte fundamental, porque los seres humanos, desde muy temprana edad, pensamos en y con imágenes. Nuestros sistemas educativos establecieron, históricamente, un esquema de jerarquías donde la imagen quedó ubicada en un estatus inferior. Así, por ejemplo, si observamos detenidamente las paredes de una escuela o si miramos los libros desde el nivel inicial; a medida que van creciendo los niños y las niñas cada vez hay menos imágenes: Subyace aquí una idea de que cuando uno adquiere pensamiento formal ya no necesita el soporte de la imagen. Pero ya sabemos que esto no es así, que el uso de la imagen implica componentes complejos de pensamiento, de acción. La imagen permite imaginar, posibilita anticipar, permite conocer y -no me quiero extender mucho- en un momento histórico, con la perspectiva denominada "alfabetización visual" que postuló la noción de la imagen como discurso, como lenguaje, invitándonos a hacer procesos muy analíticos e interpretaciones de orden solamente racional de la imagen. Pero la imagen tiene un componente emocional ineludible, entonces cuando hablamos de imagen es fundamental abordar también sus componentes emociónales, afectivos, y las implicancias de cada sujeto con la imagen. Así que es una alegría para mí -que hace muchos años que vengo indagando y comunicando el valor de trabajar con imágenes-, reconocer colectivamente el lugar que va conquistando en la educación, en la investigación. Se trata de las imágenes que se despliegan con múltiples sentidos y campos y no sólo diseñar, sino también trasmitir y enseñar a diseñar... a pensar de modo múltiple, complejo.

AC: Gabriela, cuando uno piensa en esa imagen, uno piensa en la persona. La postura de la EUCD de la FADU de la Udelar (Uruguay) -y es una postura filosófica, ético-política, hasta ideológica-, es que el centro es el diseño. No es lograr un producto, y un producto que muchas veces se asocia con algo exclusivo, porque generalmente cuando se habla de diseño se piensa en exclusividad, sino todo lo contrario -aunque puede darse en algún caso que sea exclusivo. En realidad acá lo que se busca es un diseño que esté asociado con la persona, con su vivencia, con su experiencia, por eso hablamos de pensamiento del diseño. Y en ese pensamiento del diseño a nosotros nos importa el ciudadano de a pie, el hombre común, nos importan todos y todas, sin excepciones. ¿Qué reflexión te merece esto que estoy compartiendo contigo?

GA: Bueno, en nuestras sociedades y en nuestra región, donde hay tantas necesidades y tanta desigualdad, el diseño quedó asociado (desde cierto sentido común) a lo ornamental, a algo lujoso o snob. Hay que recuperar esta idea del diseño situado socialmente, en esta línea creo yo hay que democratizar el diseño y las artes también. Pero para este proceso es necesario empezar, no sólo pensar en el diseñador como productor, como hacedor o como creador, sino también en quien utiliza, mira, consume, usa y se apropia del diseño y a mi entender, hay que empezar desde muy pequeños. Pensar en esa experiencia, decía Dewey, completa, que es un proceso que involucra al diseñador, a quien utiliza, esas producciones de diseño y para esto hay que educar a participar desde muy pequeños. En general hablamos de diseño en el nivel superior, pero hay que empezar a hablar de diseño desde muy chiquititos. De hecho se hace, los niños muy pequeños realizan operaciones de diseño, desde lo que construyen con los bloques cuando juegan, desde cómo habitan los espacios, desde cómo inventan juegos y juguetes. Podría dar un montón de ejemplos de oportunidades para el diseño. Entonces, así como el siglo XX fue el siglo del dibujo infantil, considero que ahora estamos empezando a pensar la creación audiovisual de los niños pequeños y de los jóvenes, es fundamental empezar a trabajar con diseño también. Me parece que la democratización viene de la mano de la educación, de la divulgación y de la participación en experiencias con el diseño y en el diseño, en nuestras vidas cotidianas. Y me parece interesante también, en el planteo que ustedes realizan, pensarlo como una operación colectiva y no de un diseñador genio que después lleva su nombre las cosas. Pensar que siempre una construcción colectiva, en comunidad, -quizás la imagen es que hay que ampliar esa ronda, esa ronda hay que hacerla más grande para que más personas y las comunidades puedan pensar en el diseño para resolver necesidades, problemas de la vida cotidiana, de las comunidades, de los espacios- en definitiva para tener diría yo una vida más justa más plena.

AC: Tú sabes que te escucho y me conmoví porque yo soy docente de Filosofía, además de Sociología. Por ejemplo, en el mundo de la Filosofía, desde el siglo XX se ha desarrollado la Filosofía para niños y niñas, y en relación a nuestro objeto de análisis y reflexión, el Diseño para niños y niñas, Diseño para las infancias como concepto en permanente construcción y de alta complejidad teórico-práctica. En este sentido, me viene a la mente, nuestro permanente discurso sobre el mundo de los derechos -que por suerte se ha recuperado y no es sólo un discurso, sino una práctica y que se puede hablar de las prácticas de los derechos humanos-. ¿Cómo relacionas el diseño con los derechos humanos en el contexto actual del siglo XXI?

GA: Ah… qué pregunta, a ver, en principio, pienso que voy a achicar un poco la "cancha", pues me dejaste un campo muy amplio. La parcela desde donde pienso y trabajo, es la educación. Me parece que nuestros sistemas educativos, generaron grillas, celdas, cuadrículas y en estos días estamos todos con una goma de borrar no, de borrar esas fronteras, y lo que estamos realizando es poner en diálogo territorios que históricamente han sido compartimentados, ¿no? El ejemplo es: el diseño, el arte, los procesos creativos

dentro de la escuela, la escritura,... entonces la expansión de derechos lo que hace es, no sólo incluir personas y comunidades, sino saberes y conocimientos. Esos conocimientos históricamente y socialmente, acumulados pero repartidos; han sido distribuidos de manera muy injusta y el diseño ha quedado repartido de una manera minoritaria, ¿no? Entonces, me considero que la expansión de derechos es una nueva distribución de esos saberes. Esos preciados tesoros de los saberes y conocimientos sociales deben ser enseñados; es un derecho acceder a modos más igualitarios a esos conocimientos y a esas prácticas. ¿Quiénes pueden diseñar? ¿Quiénes pueden dibujar? ¿Quiénes pueden hacer Filosofía? Creo que estamos todos en un camino de ampliar esa respuesta, de manera genuina, no sólo como gesto. Hacerlo de manera genuina, sólida, consistente, lo que implica mucho trabajo, implica docentes y proyectos generosos que involucren verdaderamente a nuevos actores, nuevos participantes en ese espacio de conocimiento. Y por supuesto ahí encontramos perspectivas de las disciplinas, perspectivas del sujeto y hay también una perspectiva de la educación, una educación que expande todas las posibilidades y que plantea diálogos entre diferentes campos de saberes. Entonces ahí, volviendo a la cuestión de los derechos, estoy pensando a modo de ejemplo, proyectos donde el diseño se emplea o se desarrolla para trabajar con la memoria, la memoria histórica, o cuando se abordan temáticas de género y volver a pensar nuestros objetos, nuestras imágenes desde perspectivas ampliadas: volver a pensar como decías tú, esas infancias en plural y todos los modos no unívocos de ser niña/niño, ¿no? creo que ese es el camino.

17 de abril de 2024. **Conversatorio con *Fernando Martínez Agustoni* (*FMA*).** Ingeniero Agrónomo Forestal (Facultad de Agronomía-Udelar). Postgrado en Protección Radiológica y Seguridad Nuclear Energía Atómica (UBA- Argentina). Profesor Encargado de Curso del Seminario de las Estéticas III (Facultad de Artes-Udelar). Fue Profesor Agregado (Grado 4) Encargado del Área Teórica Metodológica EUCD-FADU-UdelaR durante más de veinte años. Fue el Sub-Director del Proyecto Movilidad en Educación Superior (Proyecto MERCOSUR/UNIÓN EUROPEA). Fue un proyecto orientado a la movilidad de estudiantes de la educación superior; la creación de redes académicas entre Universidades de los cuatro países miembros; promoción y concienciación sobre una ciudadanía del MERCOSUR; capacitación de funcionarios en el área de la Movilidad de Educación Superior del MERCOSUR. Fue durante 7 años fue el Coordinador de la Unidad de Rectorado para el Desarrollo Académico, Relaciones y Cooperación (Instituto Universitario BIOS). *Top Manager* de DISEGNOLATINO industrias creativas desde el año 2000. *Art, Design & Landscape Production Personal Coaching Program. High Performance Teams/ Building & Training.* Ha publicado artículos académicos y de divulgación sobre diseño y otros temas vinculados al quehacer artístico y dictado cursos, conferencias y charlas de referencia académica a nivel de distintas instituciones. Apoyo a la difusión del mensaje de Prem Rawat, *Words of Peace Global* desde 1974 hasta la actualidad. *Regional Marketing Contact de VMS* (Servicio de Gestión de voluntarios de WOPG) y *Regional Training Contact* para VMS, ambos para América Latina. Desarrollo de instancias de Educación para la Paz en la Udelar, con materiales de *La Prem Rawat Foundation* (TPRF). Programa de Educación para la Paz de la TPRF.

AC: Bueno, Fernando, estamos acá básicamente para intercambiar, dialogar y por qué no debatir en relación a la categoría conceptual diseño.

FMA: Como decía un viejo profesor en la Facultad de Artes: "A ver si me entiendo". A veces es así, a veces el sentido le llega después a las cosas. Creo que es un poco así que está hecho, como que en algún momento llega el sentido. Me quedé trancado, porque yo soy muy de colgarme en las palabras. Cuando tú dijiste "la categoría conceptual" estás definiéndolo ya como una categoría conceptual y ahí ya tenemos el primer problema, en general. O sea, son estas utilidades que tenemos, estas herramientas, que son las categorías que nos permiten procurar acercarnos a aquellos que nosotros reconocemos o entendemos o nos convencemos a nosotros mismos que debería ser el objeto, que es lo que debemos investigar para solucionar en nuestra vida quién sabe qué. Porque estamos atados a un programa de exploración y de investigación que nos cuesta precisar incluso hacia dónde nos conduce, o sea, en qué estamos gastando el tiempo de nuestra existencia. Si no fuera porque nos pagan realmente, a veces como investigadores, realmente debemos preguntarnos: ¿ese sería el foco en el que yo gastaría el tiempo y lo tengo claramente definido?. Bueno, eso tiene que ver con aquellas conversaciones de la "condición horizonte" que en una época yo hablaba.

Yo soñaba con esa idea, porque esa idea era una idea potente: la condición horizonte, y sobre todo en el campo de la arquitectura. Ese horizonte que es por ejemplo ese plano que pasa a través de mis ojos, pero que se proyecta hacia allá hacia el último lugar visible al cual yo me podría dirigir, me está diciendo que es importante el desde donde yo emprendo mi acción pensante y hacia dónde voy.

La verdad es que no le he dedicado mucho tiempo al estudio en mi vida. Esa es la verdad, ni a la lectura profunda de los filósofos. Es más, de los cincuenta exámenes que di en la Maestría en Teología, perdí Filosofía Moderna, porque salí con un artículo de Julián Marías, y expresé mi propia teoría; porque qué me importaba lo otro si yo estaba y yo era una entidad sintiente y ahí vamos con el tema del conocimiento y la Epistemología.

Venía pensando ahora caminando por la calle y digo pero qué interesante esto de la Epistemología, es como la cámara mira al monitor, dándome una imagen infinita o como los espejos. Me acuerdo que en unos de los edificios que viví yo tenía un ascensor que me fascinaba porque yo me ponía en el medio de esos dos espejos y te voy a hacer una referencia de cómo, porque era como una instalación artística. La perfección en la paralela de los dos espejos no me iba a permitir percibir la infinitud que se generaba porque había algo que se interponía y ese algo era yo. Lo podía percibir cuando había una ruptura de ese paralelismo, entonces yo veía cómo mi imagen se reproducía infinitamente y se perdía en una curva que al final no veía hacia dónde llegaba. Entonces, hay algo inasible en ese sentido en el afán epistemológico.

Pero de alguna manera es cómo nos acercamos a eso que hemos llamado “conocimiento”… y yo hice esas carreras, me defendí, me recibí, o sea, sé que algún problema mental tenía porque me costaban algunas cosas. Pero lo fui resolviendo, me recibí y terminé dando clase. O sea, pude cumplir esa función, a alguien pude engañar se ve, pero de hecho siempre me quedó alguna duda sobre las cosas que yo me suponía saber. Pero en esta cuestión del conocimiento mi sospecha profunda es que aquello que llamamos “conocimiento”, y creo que -muchos filósofos lo dijeron de manera distinta y muy difícil-, no es más que representación. Entonces, esa cuestión del conocer, cuando aparece esta cosa del diseño y de alguna manera se manifiesta en su concepción más pura de repente, orientado a centrarse en la persona… y empezamos a navegar esa noción de persona decimos, ¿qué es lo que le da a la persona? El tema son esas ideas que son abstracciones que nosotros manejamos como sociedad. Para mí la abstracción “sociedad” no existe. Existe mi relación con las personas que conozco, personas reales y podré querer venir a aplicarle modelos a mi existir y a mi vivir y a todo lo demás.

Entonces categoría, yo estuve buscando francamente, *googleando* y decía categoría epistemológica ven a mí, ilumíname “¡oh filosofía guía de la vida ilumíname y ofréceme una definición de categoría epistemológica!”. En el único autor que la vi porque también soy poco leído fue en Klimovsky, un libro que me ofreció Carlitos Pelegrino hace un tiempo “La desventura del conocimiento científico”. Donde el autor aventura y dice que la teoría es una categoría epistemológica, las disciplinas son categorías. Entonces basado en eso yo digo la categoría es alguna estructura que hemos inventado para acercarnos al conocimiento sistemáticamente o asistemáticamente o como fuera. Entonces, hay una cantidad de planteos epistemológicos distintos que se estudian en Epistemología y entonces se puede decir entre todo esto que antes que yo, muchos deben haber pensado lo mismo. Pero todo eso está atado a una estructura analítica que no valida el verdadero conocimiento del ser humano que es intransferible. Y ahí en esa cosa que parece como una reflexión que raya en una frontera en la que surge la duda: ¿entraremos? No. Esperamos a que entre otro, entonces nos habilita a poder explorar esos territorios. Una vez tuve un libro que ahora no recuerdo cómo se llamaba. Era de investigaciones en parapsicología -en un momento hubo un boom de la parapsicología-. Las personas se veían como obligadas a dar una respuesta estadística, tengo que dar una respuesta científica a algo que no sé si existen, pero “que las hay, las hay”, decían. Entonces hay un conocer que no logramos asir. Somos la humanidad, somos arrogantes y por eso vamos a crear algo que dominemos. No vamos a concebir un conocimiento que no podamos dominar y que no podamos acumular. Entonces lo convertimos en una forma acumulable; pero en realidad es un don intransferible. Esa es la conexión con el diseño, la experiencia. Es un campo en el cual la gente recogió el guante, hasta mis colegas del paisajismo. Se decía “diseñamos una experiencia”.

AC: Usted ha incorporado muchas veces a esta categoría el concepto de vivencia también y lo hemos hablado eso en otras ocasiones, que tiene que ver con la persona, el contexto de la persona y lo intransferible de esa vivencia hacia otro, que no quiere decir que no lo pueda compartir con otros.

FMA: Hablando del futuro de la actividad académica. La actividad académica del explorador en el futuro va a tener que ver con dos aspectos fundamentales, uno es lo que llamaba el *bildung*, que es la construcción del sí mismo y el otro, la vivencia. Y ahí es donde citaba a Dilthey. Y creo que es a lo que tú te refieres, la vivencia. Pero yo de esas cosas no sé, y tú sos una especialista en esos temas.

AC: La clave es que a su vez la transmisión de esa vivencia o esa experiencia, eso sería un debate o se podría decir que son complementarias las dos conceptualizaciones, pasa a través de la educación. Por eso el diseño tiene una dimensión epistemológica educativa.

FMA: La educación… o sea, esa producción de subjetividad que de alguna manera establece los parámetros de nuestra condición de habitar, en definitiva, es el objetivo de todo el funcionamiento del sistema. Este ya funciona solo prácticamente para darle forma a nuestro sujeto a través de todos esos emisores de subjetividad que están administrados de algún modo y tienen cada vez maneras más sofisticadas de administración que superan nuestra imaginación. A veces el cine nos ofrece la posibilidad, más específicamente el arte en el cine nos ofrece la posibilidad de imaginar a dónde va a llegar. Después cuando llegamos a esa etapa ahí nos desayunamos que era posible. Y una cosa muy interesante: epistemología, conocimiento y todo lo demás; el sujeto contemporáneo, la persona, el individuo de a pie, no creo que tenga claro los límites entre lo realmente posible y lo que no es posible, a partir de la tecnología o las posibilidades humanas. Ya hay una construcción del habitar el mundo, del ser en el mundo, muchos lo dirán de formas muy poéticas, lo mío fue una explosión espontánea del momento. Entonces el diseño como categoría de alguna manera me ofrece una manera distinta, si es disciplina o si es multi-disciplina. Esta es una tipología, una aventura taxonómica de decir en qué manera se aborda. Lo otro es ir directamente a lo que me interesa: la vivencia del proceso, por ejemplo, porque en ella es donde está el conocimiento. Porque ¿cómo capitaliza la universidad el conocimiento?: en lo que publica. A vos te miden tu conocimiento producido, tus publicaciones o en la formación de las personas. Los índices que utilizan son esos. Entonces el conocimiento está en las formas de representación que pueda generar el conocimiento que no son la experiencia o la vivencia en sí. Lo otro es la vivencia del sujeto investigador y aquí es donde entra el tema de la extensión, un conocimiento que no necesariamente va a una ponencia en un congreso o una publicación arbitrada, sino que se comparte en un espacio de la sociedad y tal vez en formas de activación. Bueno, en fin, hay muchísimo para trabajar.

AC: Anoté mientras usted hablaba, que el diseño como categoría a veces se lo asocia a que es diseño de algo, de un producto, por ejemplo, diseño del sistema educativo, diseño del mundo en el que vivimos. Pero también está el diseño con los otros, el auto-diseño, el diseño de mi vivencia. Hay una confusión desde mi punto de vista de tomar el diseño como categoría objeto que fue por lo que usted empezó a hablar. Para mí, el diseño es una categoría epistemológica que sí puede tener cualidad de objeto, pero que al mismo tiempo es una categoría sujeto. Está tan intrincada con el sujeto que se pierde uno con el otro ¿qué me dice de esto?

FMA: Empiezo a pensar en la pérdida de distancia entre sujeto y objeto.

AC: Es que sin duda en el diseño, sujeto y objeto coinciden.

FMA: Cuando yo tengo la vivencia del objeto, el objeto me tira a mí una frecuencia con la que yo vibro y me encuentro. Por lo tanto, en realidad no sé si existe. En ese momento con eso que yo entiendo como objetos, somos uno. Es algo así.

AC: El objeto puede ser la otra persona ¿no? Y el objeto puede ser nosotros o puedo ser uno mismo.

FMA: Por supuesto, las personas son fácilmente objetualizables.

AC: Ahora volviendo a mi pregunta inicial: ¿diseño con minúscula o con mayúscula?

FMA: Hay muchos diseños. Cuando Ud. me habla de diseño es como que se abre un fuego de artificio de diversos colores porque hay una cantidad de formas de acercamiento al diseño. Por eso es que nosotros decimos en nuestra comunidad epistémica que esa era nuestra intención. A partir de algunas concepciones básicas, la intención de nuestra comunidad era plantear del tema desde dónde y hacia dónde. Acá podríamos discutir muchísimas cosas. Al individuo que llega al diseño habría que hacerle como alguna especie de radiografía, de ver cuál es el motor que lo lleva al diseño. Me refiero a la formación de diseñadores. Hay chicos que han egresado de diseño y están trabajando en estas cuestiones de permacultura que tienen una visión o una concepción distinta, y está el otro llamador de insertarse en un proceso que tiene que ver con una cuestión que tiene más bien que ver con cuestiones de una identidad personal, con el autor, con un diseño de autor. Hay algo que te lleva al diseño. Hay que ver de dónde viene. Recordemos que el diseño viene del ámbito de la industria y viene arrastrando esa cuestión asociada al exitismo, a la carrera, al mercado y, de alguna manera, a la venta, pasan muchas cosas ahí. Entonces fíjate que en los cimientos filosóficos de una carrera que se pretende universitaria ahí tendríamos que empezar la conversación, ¿cuántas horas tienes? Para mí cuando se inserta una carrera en el ámbito universitario, es porque vas a tener un eje filosófico a través del cual proyectarla a la sociedad. Una razón. Por ejemplo hay algunas expresiones de eso en la Ley Orgánica de la Universidad. Hay algunas expresiones, pero no voy a entrar en eso. Hay también el tema de la interpretación de la cosa. Fíjate cuál es el lugar que materialmente ocupa la extensión hoy en la Universidad de la República, es muy pero muy pequeño, entonces, ¿cómo se puede medir? Habría maneras de medirlo, es decir, cuán presente está la universidad en cada una de las personas.

AC: Qué importante lo que está diciendo, porque nosotros, esta entrevista, la estamos enmarcando dentro del Espacio de Formación Integral (EFI) de la FADU-Udelar.

FMA: Claro, por ejemplo cada vez que había conflicto presupuestal o rendición de cuentas y en esas instancias que apelaban a la sociedad, el discurso interior en la Universidad era “Vamos a tener que empezar a acordarnos de la gente para que nos tenga presente a la hora de que nosotros pidamos recursos”. Te estoy hablando de unos cuantos años atrás pues ha tenido distintas dinámicas este proceso. Pero ante la pregunta original te digo que en realidad todo converge en la pregunta por la educación. Porque, ¿para qué estamos formando a las personas? Como un agente de todo eso como docente, por ejemplo (que lo fui), me preguntaba: ¿estás de alguna manera transportando ese modelo como que por ahí está todo bien?

AC: Lo estás reproduciendo…

FMA: Tal cual. Estás reproduciendo esa cuestión. Mira que te digo, lo planteé hasta cuando hice mi tesis; mi primera tesis, cuando justamente una de las cosas que planteaba era que los profesionales universitarios éramos los que de alguna manera ayudábamos a imponer a nuestro medio estos modelos transnacionales.

AC: Quedo en silencio, porque pienso que todo el sistema educativo en definitiva funciona de esa manera y tiene que ver -y durante años lo he trabajado con los estudiantes y en los diferentes cursos-, con que no nos vamos dando cuenta y cotidianamente estamos diseñando y colaborando con un diseño de sistema educativo que tiene una reproducción de determinados valores, de determinadas maneras de ver el mundo también.

FMA: Básicamente en relación a la cuestión del diseño creo que en realidad el diseño es uno de los recursos que tiene el ser humano, que lo ha manejado de distintas maneras, y que en definitiva es uno de los lugares en donde se configura nuestra subjetividad. Somos un sujeto del diseño, para el diseño. De alguna manera nos modela el diseño, de muchas formas, incluso hay concepciones del diseño, que tienen que ver con formas de inculturación del diseñador y hay discursos explícitos al respecto. De eso hay mucha teoría desparramada, pues no está muy organizada y en ese sentido el objeto mundo, diseñado es el que de alguna manera configura nuestra subjetividad. Entonces, por ejemplo, cuando la pandemia sobrevino, el objeto mundo quedó parcialmente suspendido y lo que tuvo que reformularse fue nuestra forma de ser, de hacer, cambiamos, empezamos a vernos, nos dimos cuenta de que es esa interfaz, y ese es el tema, que nos relaciona con el mundo que nosotros queremos.

AC: En ese sentido, el ejemplo que usted dio del ascensor con los dos espejos hoy al inicio creo que es una metáfora espectacular.

FMA: En realidad yo no la quería dejar en el ámbito de la metáfora. Por ejemplo, cuando en el año 2000 llevamos a un grupo de estudiantes de la Bellas Artes y de Comunicación a la Bienal de Valencia -la primera Bienal de Valencia pues después no se hicieron más-, una obra en particular, una instalación artística, constaba de dos espejos paralelos que tú pasabas por el medio, pero en ese caso eran dos espejos cóncavos. Tú pasabas por el medio y tu imagen desaparecía. Entonces, lo importante no es lo que yo digo sino la vivencia que pasa por dentro. Se puede decir que es una metáfora tal vez muy compleja.

AC: La pregunta que me viene es hasta qué punto la persona estaba realmente allí. Mi pregunta es: ¿hasta qué punto la persona está allí o se representa que está allí y por lo tanto, se auto-diseña como que está allí y se lo cree? O sea el ser en el mundo como tal puede llegar a ser cuestionado a través del diseño profundamente.

FMA: Creo que todo ha sido dicho, lo fundamental ha sido dicho. Porque en el principio era el Verbo, el principio era la Palabra. Todo fue dicho. Lo que pasa es que no ha sido escuchado.

AC: En una de las entrevistas Yoselin Frugoni dice “la relevancia del grito”, hace referencia al gritar. Y el gritar para ella no es auditivamente elevar la voz sino ser escuchado. Ese concepto está muy bien planteado en esa entrevista.

FMA: Para mí la obra más relevante escrita en este momento es *Escúchate* de Prem Rawat que dice “cómo encontrar la paz en un mundo ruidoso” y principalmente se refiere al ruido que hay entre nuestros dos oídos. Entonces *Escúchate* es porque en realidad es una práctica que no hemos hecho. Lo que somos de alguna manera es carne de adoctrinamiento, de un determinado tipo de adoctrinamiento. Aparte por repetición, el “machaque”, el machaque genera una autopista neuronal, una carretera neuronal. Que por suerte está probado que el individuo puede recuperarse cambiando los hábitos.

Nosotros hicimos una movida que la llevamos en una época a París. Queríamos hacer un evento que se llamara como la triada *habitus-hábitat-habi*tare. Un evento artístico. En el año 2000, hace 24 años: se llamó *Crysol*. Se practicó mucho la intervención urbana y otro tipo de modalidades. La experiencia, si hablamos de categorías y si algún día encuentras un autor que me aclare en esto te lo agradezco, pero creo que la experiencia es una categoría epistemológica, es la categoría epistemológica universal porque es accesible a todo ser humano. No es una forma o una categoría sofisticada para la cual para acceder al conocimiento tenés que manejar un sinfín de códigos, cuando en realidad hay experiencias de las más sutiles. En alguna oportunidad a Albert Einstein alguien lo entrevistó sobre cómo elaboraban los matemáticos sus pensamientos e hizo referencia a un manejo en su imagen y a unos elementos psicomotrices que lo ayudaban a pensar sus cosas. O sea, eso me anuncia que hay una vivencia del acontecimiento del universo que después el individuo luego se esfuerza en traducir. Hay distintas traducciones posibles… pero lo importante es que hay una intuición, ese leer dentro. Eso me decía un profesor. Creo que es intuición, si lo buscas etimológicamente.

AC: Le voy a decir algo, los últimos estudios de mi padre luego de retirarse como investigador aracnólogo (Roberto M. Capocasale) fueron sobre el cerebro. Me decía que uno de los elementos más importantes, uno de los procesos más importantes era silenciar el cerebro, que el cerebro como usted dijo hoy genera ruido y el ruido distrae. Y por eso él le daba tanta importancia a la meditación.

FMA: Yo lo vi ahí cuando intenté estudiar ciencias cognitivas pero me mataron los matemáticos. Mucha computación y ese tipo de cosas. Mucha cosa sofisticada. Pero lo interesante de todo esto aparte del concepto de inteligencia que se maneja a nivel cibernético. Un poco lo que significa el querer de algún modo construir ese proceso que hace el cerebro humano entendiéndolo como máquina. Entonces esa concepción mecánica, ingenieril se olvida de que hay un ingrediente fundamental que tiene que ver con una pulsión existencial que ese es el grito. Que es acallado, ese llanto primigenio es acallado.

AC: Acallado a veces hasta por nosotros mismos. Porque siempre le ponemos la responsabilidad a factores externos, exógenos. Pero por lo que hoy le decía sobre los estudios de mi padre, él me decía que los primeros que lo acallamos somos nosotros mismos en esa turbulencia de pensamiento cotidiano que no te permite llegar a la esencia.

FMA: Totalmente. Hay un cuento por ahí relacionado con Buda que dice, en realidad el problema es nuestro reflejo en los demás. "A vos no te preocupa", le decían a Buda, pues en ese momento que todo el mundo lo estaba defenestrando. Decía: "no". Entonces, cómo le enseña al discípulo, le agarra su cuenco y se lo acerca, le dice de quién es el cuenco, "sigue siendo tuyo", entonces sigue avanzando hasta que se lo pone en la falda. Nos dice: "si no lo reconoces como tuyo, sigue siendo mi cuenco". Lo mismo pasa con esas cosas que vienen de afuera. Hay un tema de tu percepción de las cosas por la cual lo haces propio y es nuestra condena porque en realidad acá hay muchas cosas en juego que en el ámbito universitario no van a entrar. Si yo te digo que hay algo que es esencial en todo esto y es nuestra naturaleza divina (pero no tiene nada que ver con religión). La ciencia debería preocuparse por la divinidad, porque vos podrás definir el protón como materia pero no la capacidad de amar y la capacidad cognitiva. Hay que ser un poco humilde. Como decía uno, "antropomorfizar" el Cosmos…

AC: Me encantó para terminar con lo de "antropomorfizar" el Cosmos porque me parece que siempre cuando estamos diseñando de alguna manera estamos "antropomorfizando".

FMA: El tema es que el camino es el del *self-design*. Porque de alguna manera cómo resuelves la interacción con el mundo. Te voy a traer una de San Francisco de Asís y no por la dimensión religiosa, sino porque lo divino más allá de que lo haya capturado la cultura esta de la religión, lo divino de San Francisco se reconoce en su palabra. Él decía: "Haz lo necesario y luego lo posible que cuando quieras acordar vas a estar haciendo lo imposible". A mí me da una esperanza. Porque no puedo vivir la esquizofrenia de ser en un momento académico, en otro momento abuelo, etc. Necesito poder ser yo más allá de la institución que me escupió porque me sacó un corsé de algo que me impedía expresarme con claridad.

REFERENCIAS

Krippendorf, K. (1995). Redesigning Design; An Invitation to a Responsible Future. En Tahkokallio, P. y Vihma, S. (Edits.). *Design: Pleasure or Responsibility* (pp. 138-162). University of Art and Design.

Martínez, F., Soria, R. y Olivetti, M. (2016). Pensamiento del diseño y de la integralidad de las funciones universitarias. Conceptos generales en la construcción de trayectorias universitarias entre los vecinos del Cerro, la Escuela Universitaria Centro de Diseño y el Programa Apex. *Seminario Taller Ideas y Acciones Integrales* (pp. 42–49). FADU–UdelaR. http://www.fadu.edu.uy/extension/files/2012/03/Seminario-taller-Ideas-y-Acciones-Integrales_baja.pdf

Olivetti, M. (2019). El pensamiento del diseño como una perspectiva para la inserción de la universidad en el territorio en el marco de la integralidad. *Arquisur Revista, 9*(16), 108-119. https://doi.org/10.14409/ar.v9i16.8408 07

Sánchez Ramos, M. E. (2016). La conceptualización del diseño. *Actas de Diseño*, *20*, 237-240. https://doi.org/10.18682/add.vi20.2404

Swann, A. (1999*). Bases del diseño gráfico*. Gustavo Gili.

Vega, E. (2023). ¿Por qué nadie sabe lo que es el diseño? Catarata.

HISTORICAL BACKGROUND OF ARTISTIC EDUCATION IN LATVIA

Data de aceite: 02/09/2024

Inta Klasone
https://orcid.org/0000-0002-8017-6131

ABSTRACT: Up to the present day, certain experience in educating art teachers has been accumulated in Latvia. The progressive system of artistic education in the life of Latvia was formed in the 19th century in the context of artistic culture. By the 20s the authors who had acquired European education became known. They initiated the study of the issues of artistic pedagogy as the issues of artistic education. The 1920s and 1930s are of special interest – these two decades started the process of the formation of the new Republic. As the result, Artistic Education in 1920-30 following the ideas of the founders has been viewed differently: as the means of attracting people to the national culture; as the area of the specific artistic education on the national basis in special and comprehensive schools. The goal of the article is to study the importance of art education in the teacher training process, as well as to find out the ways the methods of teaching drawing in the 1920s and 1930s were used. Experience of other countries helped in creating the approach to teaching drawing in the schools of Latvia, with the specific features and conditions of our country taken into consideration. In the research process, there were analyzed spiritual pre-conditions in the formation of artistic education, the goals and tasks of art education in this period. The theoretical methods of study: to analyze periodical materials, the training devices, and special literature in art and pedagogy. The restored historically established experience gives an opportunity to prove its idealistic and positive character. It contains rational positive initiatives as well. The implication of which will allow perfecting the system of artistic education on the basis of the national identity of a culture. During the 21st-century living side by side with new technologies and reacting to the needs of the actual life, they will become the cornerstone for the establishment and development of the new important aspects in the teacher training process and artistic education in the school.
KEYWORDS: Artistic culture, artistic education, teacher training, drawing teaching.

INTRODUCTION

Latvia has developed a rich historical experience in art education both in comprehensive education and in specially designed art education institutions. The historical experience needs to be studied, analysed and evaluated from a modern perspective. Historically, Latvian art education of 1920-1930's has some similarities with the ongoing changes, the views expressed and expanded discussions that take place in general education system nowadays. The goal of the approach "Skola2030" (School2030), recently launched in the Latvian education system, is oriented towards the development of a competent learner who wants and is able to engage in lifelong learning, can solve real life challenges and create innovations while developing diverse traits of character that help to become a happy and responsible person (Mērķis: kompetence, 2020). Thus, a new situation is developing in the implementation of the educational process, and the teacher must be able to create such learning process, in which pupils would be motivated and willing to acquire new knowledge, inter-related skills, as well as build their habits based on life-related situations. The above mentioned is also supported by doctor of pedagogy V. Purens. In the context of educational transformation process, he suggests that only the pupil who is aware of and feels that the knowledge improves the quality of his/her real life situation, will be open to creative learning. The researcher also notes that all recent educational reforms are based on promoting independence for a student as much as possible (Purēns, 2017).

Consequently, the current changes that take place in Latvian comprehensive education system towards the implementation of a competency-based pedagogical process, are leading to discussions and to a new direction also for teacher education. This situation determined the elaboration of a new Professional Standard for Teachers, which emphasizes the following guidelines stating that it is a teacher, who:

- develops an inclusive, intellectually stimulating, emotionally and physically safe learning environment;
- supports respectful, responsible and resilient behavior of learners;
- implements an approach appropriate to the individual development needs of each pupil;
- implements a learning process that corresponds with the needs of the individual development of the learner and is linked to life situations;
- uses a variety of teaching methods, techniques and teaching aids according to the individual developmental needs of pupils and desired learning outcomes (Profesijas standarts, 2018).

In the Professional Standard of Teacher, it is clearly stated that it is the teacher who purposefully and systematically guides the competency development of the learner in accordance with the peculiarities of learner's individual development as well as with the needs of learning, personality and socialization. A number of Latvian researchers (D. Namsone J. Volkinsteine, G. Lace) rightly argue that in the pedagogical process it is the teacher's activity that significantly impacts the activities of pupils, which, in turn, greatly affects their future competences (Mācīšanās lietpratībai..., 2018). Therefore, it is necessary to specify the appropriate tasks for the teacher in this new situation. Pedagogical scientist D. Bluma points at several aspects, which need to be addressed in teachers' education:

- actualization of the interdisciplinary approach during the implementation of the study process;
- development of integrated skills and competences in the study process;
- implementation of a multifaceted study process;
- implementation of the study process in connection with real life situations;
- taking into account the individual differences of each learner (Blūma, 2013).

The opinion of scientist D. Bluma confirms that the teacher education process is complex in its nature, and within it, a certain place is also for art education. In turn, researcher A. Tuna provides a comprehensive description of a teacher saying that teachers must be well-educated and creative professionals who adjust their activities to the needs of learners, take responsibility for their decisions, strengthen the sense of community and belonging, and promote social harmony and solidarity (Kvalitatīva pedagoģija..., 2016). Thus, it can be considered that the educator must be a versatile, talented personality who helps, inspires, connects different areas, cooperates and organizes. Similarly, the activity of an art teacher is also subjected to continuous professional development, following the trends and challenges of the era in education

Education is essential in any country, and it changes according to the challenges of the times. K. Robinson, an internationally recognized expert in promoting creativity, innovations and human capacity, acknowledges that nowadays humanity faces unprecedented challenges, which determine that the most important resource is each person's imagination, creativity and ability to create something new (Robinsons, 2013). Thus, it rightly indicates that the educational transformation trends of the 21st century require well-educated people who are able to work within a wide spectrum of activities and are willing to embrace new fields while learning and developing (Fadels, Bialika, Trilings, 2017). These theoretical ideas of researchers provide a better understanding of the main characteristics of the Era in the field of education.

The research and compilation of historical heritage enable us to see the similarities of the above mentioned contemporary trends and listen to the opinions expressed by historically significant art teachers of Latvia – A. Aronietis, A. Dauge, R. Sterns, J. Saukums and J. Springis, about the importance of drawing lessons for the development of independent, thinking and creative personality. A teacher and artist J. Springis convincingly voiced the opinion that schools do not exist only for teaching a person to write and read; the attention should also be paid to independent thinking and creative work, indicating that art is not just a luxury subject. The author grounded his opinion saying that society needs brave, developed and life-strong individuals (Spriņģis, 1924). In Latvia, a progressive system of art education was established in the 19th century. In the 1920's, the researchers, educated in Europe, introduced themselves with their in-depth research on art education issues. This study is particularly interested in years 1920-1930's, as during this period, many scientific publications were issued, practice-based methodological teaching aids for school and home learning were developed, also the knowledge of practitioners and theoretical research findings appeared in the newspapers and magazines, as well as articles in periodicals were promoting the art education.

The actualization of art education's history within a modern educational transformation discourse creates the opportunities to see and apply the important ideas tested in art education practice, helps to enrich the horizons and to encourage both prospective and practicing teachers to implement the conceptually new educational model in the context of Latvia.

Looking at drawing as an essential component of art education, it can be noted that it is associated with purposefully defined specific artistic tasks, which, in this case, would be linked to a certain art form, technique and material, as well as can be related to scientific research and practical tasks of real life. It is often difficult to understand if we just read the verbal description of an object; we can learn much more about the object and remember it, if we see it depicted in a drawing. However, the most complete way of how to be acquainted with a subject or object is to draw it. Everybody has an opportunity to acquire drawing as a means of understanding, expression and inspiration.

In Latvia, according to the requirements of "Skola2030", in the context of general education, drawing is related to the "areas of study of cultural awareness and self-expression in art", and the goals and tasks of visual art are included in it. There are a number of important aspects that a teacher needs to accomplish in collaboration with the learners, such as: ability to complete practical tasks; ability to imagine and feel joy and satisfaction in the creative process; ability to improve creative talents, knowledge, skills and techniques in various art forms; ability to evaluate and interpret various forms of creative expression; learning to understand the cultural differences; to experience cultural events in person, gaining emotional and aesthetic experience; to develop personal cultural needs through participating in protection of cultural heritage and inheritance of traditions (Vizuālā māksla..., 2020). These guidelines are in close conjunction with the views of an artist and educator

J. Springis (1924) on tasks of drawing lessons. J. Springis believes that it is important, firstly, to raise a community of art lovers from our students, developing within it a broad and comprehensive understanding of the arts. Secondly, to raise a generation that is able for artistic creation. Thirdly, to emphasize the development of students' skills and abilities, commitment, and reflection of students' thoughts through drawing (Spriņģis, 1924). Here we can see certain parallels with the goals and objectives that are set in the context of "Skola 2030" (School 2030).

An educator A. Aronietis (1927) has expressed substantial ideas on importance of teaching drawing in the context of pedagogy. The author points out how important it is to pay attention to a gradual development of all abilities of the pupil, how important it is to find methodological techniques and work forms that bring students closer to real life situations, and how important it is to awaken the artistic activity in pupils, as well as to create joy and interest in their own activities and creative work. Thus, A. Aronietis emphasizes the importance of the teacher's activity, that the pupil does not become a helpless listener, but is able to independently observe, search and study the surrounding environment and nature, gaining belief in his/her own strength and becoming an independent person (Aronietis, 1927).

Nowadays the diverse expressions of visual art have moved closer to everyday life, social, cultural and political processes, as well as have created favorable conditions for misunderstandings and inadequate interpretations of art, defining its context and meaning. In our environment filled with impersonal visual messages and negative information flows, the diverse expressions of visual art with the power to comprehensively influence the human development, in other words, the language of visual art, acquires a particular significance. Along with technologically saturated visual performances, advertisements, festivals, stage performances and diverse information, a confusion and misunderstandings often take place in the society in terms of understanding the expression of the language of visual art.

In this context, significant reflections on drawing have been expressed by teacher R. Sterns (1920), who used to conduct teacher training courses at Latvian People's University, as well as taught the drawing methodology in the higher pedagogy courses of at the University of Latvia (Zemākā māksla..., 2020). The author has indicated that a large proportion of students will never have the need for drawing specific things or objects, but in real-life situations drawing can be helpful, substantiating his viewpoint with a number of examples, such as arranging a shop or designing a shop windows, recommending clothes to wear, when a stage director divides the stage or a ballet master groups the dancers, or when decorating a house, etc. In these situations, the skillful teaching of drawing methodology is important (Sterns, 1920). One can agree with the opinion of the pedagogue A. Aronietis, that, possibly, such situation is related to the fact that both teachers and parents have not gained the necessary skills in drawing lessons during their own schooling (Aronietis, 1927). This represents the teacher's ability to provide learners with the opportunity to create and evaluate drawings and sketches, as well as to develop an understanding about the impact of drawing practice in everyday life for people of various professions.

METHOD

The aim of this research is to actualize the historical significance of art in the teacher education and in the schools of Latvia in 1920-1930's, in the discourse of contemporary changes in education. The research object – art education process in Latvia in 1920-1930's. The research subject – exploration of the basic trends in the teaching of drawing in comprehensive education. Research questions: What are the main prerequisites that determined the formation of historical experience of art education (drawing lessons) in Latvia, in 1918-1930? What factors determined the importance of drawing in teacher education and in personality development of pupils?

The research tasks:

- to study the preconditions of artistic culture for the development of art education in Latvia, in 1920-1930's;
- to discover the rational tendencies in teaching of drawing in Latvia, in 1920-1930's, which can be significant for improving contemporary art education;
- to summarize scientific-methodological achievements in art pedagogy in the context of teaching of drawing in Latvia, in 1920-1930's;
- to compile and update the historically significant findings in the field of teaching of drawing that can be useful for teacher education and for the professional development of practicing teachers.

The methodological substantiation for teacher education is based on theoretical findings of D. Bluma, A. Dauge, A. Tuna, K. Robinsons and the conceptual guidelines "Skola2030"; the research on artistic culture is based on the findings of K. Brandt, R. Kroders, A. Grikis. The methodological substantiation for teaching of drawing is based on the findings of pedagogues - practitioners A. Aronietis, J. Saukums, J. Springis, R. Sterns. Research methods: analysis of archived materials; analysis of teaching aids and special literature in art and pedagogy; analysis of periodicals; analysis of project "Skola2030" documents. The practical significance: the obtained research data is employed in the work with future primary education teachers, in developing art education programmes for comprehensive education schools, in professional development of teachers, also for informing the parents. As a result, it can be concluded that in Latvia, in 1920s and 1930s, the art education and ability to draw were understood in the following ways:

- as a means of bringing the new generation and society closer to spiritual culture;
- as specific art education in specialized and comprehensive education schools;
- as a broad educational activity for the younger generation and society.

FINDINGS

Spiritual pre-conditions in the formation of artistic education

The development of spiritual life of the Latvian people was influenced by the foreign tendencies at the end of the 19th and the beginning of the 20th century. A number of public figures of Latvia and pedagogues believed that the awakening and development of the personality is possible only within creativeness. The traditions of artistic culture favored the solution of the urgent spiritual problems of the society. Pedagogues and artists realized that education obtained at schools and higher educational institutions was not the education of soul. In one of his articles an outstanding public figure K. Brandt emphasized the unique peculiarity on every nation. He stressed that it showed in all traditions, literary works, of art. According to K. Brandt, a nation's artistic culture behavior and relationship are the conditions that show the spiritual development of a certain nation. K. Brandt warned not to lose spiritual values because the problems of the economic development could drive away the tasks of the development of art, literature, science, religious education (Brandts, 1924). The author pointed out that it is important to conduct research and analyze the national artistic culture to develop traditions.

At the beginning of the 20th century, it was admitted that not enough attention was paid to develop art. Materialistic, superficial culture defined spiritual culture and it became the tragedy of modern life (14, 2). The headmaster of Liepaja school of Art and Handicraft stated that for better understanding of the Latvian artistic culture one needs to study honestly and lofty. He advised to study ornamented forms, peculiarities, conditions, spiritual public and materialistic culture (Aplociņš H. (1927). In other words- the history of the Latvian culture. Vital was the question how to conduct culturally important work on the revival of Latvian culture. The nation managed to preserve historically peculiar ornament. Successful use of it was possible in everyday life, in handicrafts, in weaving making towels, belts and other things. It reflects the spiritual and moral state of the society.

By 1930, much was said about the folk songs, ornaments and the explanations of later were quite clear. A. Grikis paid attention to the strict structure of the Latvian ornament and the absence of the superficial impressions. For example, a certain color covers definite surface. The author mentioned that it mirrors the character and the way of life of a Latvian. The earth in Latvia is heavy, there is no bright sunshine, and the light absorbs all the objects (Griķis, 1936). These features of nature reflected in the national art- folk art as well as professional.

The spiritual priorities change with time. J. Vidins pointed that the "new times" threatened the spiritual freedom of the individual and it was dangerous (Vidiņš, 1934). There were significant changes in the world. So called "old times" were over with the end of the First World War. Science and art served the government and the society. The process of the realization of the role of artistic culture in a person's life is a slow one. Solving artistic problems was secondary to other more important ones put forward by the time

Pedagogically it is important to consider how to direct spiritual potential onto education. Here very important comes artistic education. In one of his articles, R. Kroder pointed out that people are not that able in feeling, color, form, sound, as it seemed. Developing these senses differs from the acquiring formal knowledge Artistic education should stay in line with scientific, religious, moral education. Artistic education is an essential part of one-sided intellectualism at school and life in general. It promotes the development of fantasy, creativity, observation. R. Kroder characterizing artistic education as the culture of the organs of senses showed its opportunities in the development of sight and hearing to get into the world of color, form and sound where an abstract person wanders with a blind soul. He also showed a considerable role of artistic culture in the economic life, in making different things and other actions of people (Kroders R. (1939). Cultural worker tried to formulate the ways of spiritual revival of the nation. To achieve this aim everybody should consider him/herself as a part of the whole nation. In addition, perfecting oneself, everybody takes part in the strengthening of the whole nation. Having guessed the great role of artistic culture in the development of the Republic, the author called to guard children from conflicts and use beauty as an educator of children. People should develop their intelligence and feelings to perfect their spirit. Such a process is progressive movement.

The role of artistic education in teacher training

A famous Latvian pedagogue A. Dauge revealed the role of the artistic education in the training of young teachers in 1920. In the project of the seminar of people's teachers in 1920 he expressed the following ideas: a qualified teacher should know and understand children, should create such an atmosphere at school when a child without any fear could open the shell of his/her spiritual state. The author believed that art gives such an opportunity because painters best of all feel, see and understand the core matter of things and phenomena. A. Dauge suggested to consider a close connection of Art, History of art, Literature and History of Literature with other subjects in the process of teacher training.

Art is art with its peculiar artistic and spiritual task. The author pointed out that History of Art should not be presented as set of facts. The teachers should create a certain atmosphere favorable to perception of historical situation of the certain epoch. In such a way the articles of art could be understood as common to all mankind, ever lasting close and near values. The inner power of art influences not only the intellect of a person but on a person wholly, integraly. According to A. Dauge the knowledge acquired by reading literature on the history of art is of poor and unproductive character. To obtain proper pedagogic education a certain cultural environment is needed. In the project of Teachers Seminar Drawing was seen as a compulsory subject. Every teacher should know how to draw because with the help of drawings every subject lesson might be easy understood for pupils. A. Dauge, like other authors, stated that everybody was able to learn to draw regardless of age. Pedagogue A. Dauge suggested that all the students at the Seminar had to attend a special course in making sketches. This would make every lesson more interesting and arouse pupils' interest and motivate them to draw and illustrate.

A Teacher of Drawing and Painting at the Seminar had to be a good painter as well as a good pedagogue. The teacher was the representative of artistic culture. This teacher could promote the development of pupils' interests, observation, joy, love for life, but he could turn the pupils against art by his/her actions (Dauge, 1920). A special gift is needed to teach to interpret to learn to get knowledge about art and to feel art. One had to beware of pedantry, meanness, not to offer ready solutions but make children think and search themselves. Art according to A. Dauge, promotes deep inner emotional experience that results in strong impulses a person gets not only to develop his/her intellect but the whole "I". That is the blessing of Art. After studying the main features of the Latvian school of 1920-1930s the following characteristic features could be mentioned:

- a child with his/her individuality, personality with his/her individual and age peculiarities should be viewed as the center of the educational process;

- pupils' active participation in setting, solving and practical realization of problems;

- positive attitude to the national and world' s culture, promotion of the development of the national consciousness;

- teachers' creative role in the educational process. An artist and educator J. Saukums has observed in his practice that teachers often tend to claim that they do not have drawing talent. The author acknowledges this as a discouragement, stating that there is no such a person who absolutely would not know how to draw, play, or dance (Saukums, 1923). However, it is obvious that some people do it more successfully than the others, but everyone has the opportunity to practice and improve. The tendencies mentioned were common to the educational process in general and were basic for artistic education.

The role of sketches in artistic education

Within the system of education in Latvia 1918-1940 drawing lessons were an important link promoting artistic education. The issue dealing with children's drawings drew attention of pedagogues, painters, writers, psychologists of Latvia. This led to the fact that new specialized text-books on artistic education were published.

During 1920-1930s a number of painter-pedagogues expressed their views on artistic education on the pages of newspapers and magazines. Research in children's drawings was mirrored in the works of painters, their illustrations when illustrating literary works. The painter J. Jaunsudrabins, when illustrating "The white book" studied more than 800 children's drawings. According to the author, one can notice looking at children's drawings how easy it is to draw a house or a person. J. Jaunsudrabins wrote in 1920: "I learned to draw from children, and if one or another drawing doesn't emanate enough childish, it could be explained by lack of preparation time" (Jaunsudrabiņš, 1985, p.36).

Illustrations are closely connected to the text and that is why the correlation between the text and illustrations depends on the painter s abilities. The psychological research proved that illustrations are of great importance in children education. O Svenne emphasized that a child had been imposed the role of a passive observer, as if he didn't have his/her own feelings. The author visualized an ideal teacher as a creative teacher, the one who was able to draw, to make songs, to sing with children. Only then we could talk about the unity of arts and getting closer to the individuality of a child. But such teachers are very rear. The author suggested that all artists and poets had to cooperate to produce qualitative children's books (Svenne, 1930).

The role of Drawing as an utilitarian as well as a spiritual subject started to strengthen. Gradually the boarders of Drawing widened. A drawing was viewed to be graphical means of expressing thought alongside with writing. Sometimes drawings can express a certain thought faster and more precise. Applied meaning of drawings in the everyday life, industry, technology, sale appeared and consolidated in discussions. Drawing, as a graphical language, is needed in the same way as writing and oral speech. The language of drawing is the shortest and the most clear. There are things and phenomena in life that can't be expressed by words. Many artistic image more precise. As A. Dirikis stated, drawing should be placed on one of the first places in the comprehensive school. Every child will benefit from learning to draw as it is closely connected to Mathematics, Nature studies and Handicraft (Dīriķis, 1939). Sometimes drawing should be a priority, in cases when the child doesn't understand the material, but just memorizes it.

It can't be done in drawing as a drawing is the result of analyses and summarizing. The wisdom of many trades and professions is in drawing, in ability to draw. A person who is able to draw well can become a builder, a blacksmiths, a carpenter, a dressmaker, and so on. The feeling of form, accuracy and taste are important in these professions. The meaning of drawing, that expresses thought, increases because it can be understood by all nations and is the language of the world. The development of taste, aesthetic feelings, spiritual culture are influenced by the feeling of form, observation, good visual memory, perception of different situations. According to R. Stern (1920), the aim of Drawing is to prepare pupils to be able not only to solve artistic tasks but the tasks of science and practical life.

According to the contemporary pedagogical and psychological views of that time the authors think that it is possible to implement the elements of art into everyday life, learning/teaching process, organization of the environment when considering the level of development of an average child and choosing tasks appropriate to their physical and spiritual development.

METHODS OF TEACHING DRAWING

Teacher R. Sterns is convinced that drawing just for a sake of a pleasant pastime has no place at school as it cultivates dilettantism. The author explains his opinion clearly stating that the aim of drawing is not just to leave something behind on the paper, but it is to leave something behind in learners' brain – for the development of his/her spirit (Šterns, 1920). Teacher A. Aronietis, based on his work experience, emphasizes that if the pupil's graphic expression will be properly developed and cultivated from the very beginning, the child will be able to independently apply this knowledge and creative imagination in schoolwork, home life and crafts. In the context of "Skola2030", the author's opinion on the methodologically directed creative process can be emphasized, which stimulates the child's interest and attracts his/her attention through active participation of the learner (A. Aronietis, 1925).

Methods of teaching drawing in 1920-30s in Latvia were based on the analyses of the foreign experience (USA, Western Europe, Russia) comparing the past and the present, on the practical observations of the educational process (A. Aronietis, J.Saukums). Mechanical copying was in the past. A new trend –free drawing was developing, first in Western Europe and then in America Prang system was being developed in Latvia. This system considered the peculiarities of child development." Free drawing "excluded copying of still-life objects, but offered drawing as modeling based on the observation of nature. Tasks on the development of fantasy were included. Prang recommended to teach children to research nature consciously as well as to create forms. Farther on the Latvian school adopted several trends of the artistic development of children in the lessons of artistic education. L. Tedd (Philadelphia) should be mentioned. He also pointed out the significant meaning of aesthetic education, nature observations, understanding of forms. He saw the main task of the artistic education in preparing people to real, practical life (Тедд, 1914). Some vividness was observed among the pedagogues who supported the new trends. Nevertheless, teachers of different schools based their teaching on their own observations and programs on teaching drawing. None of the methodologies worked out abroad was followed in Latvia. A few common features could be traced in all the methodologies and programs. They all tended to move children closer to nature, nature observation, perception of the seen and implementation of it in their creative activities. These methodologies also tried to solve the problem of the teenage crises. They offered to move from "free drawing" at home to the systematic, purposeful education.

A group of authors J. Rumpāns, A. Drekslers, A. Vinegrs addressed the methodology of teaching drawing. Evaluating personal knowledge and observations, as well as experience of foreign authors, they developed a teaching aid for teachers of drawing and self-study. The authors emphasize the following aspects of drawing methodology: to make the topic, chosen for drawing, interesting for the student; to arouse the deepest possible interest in students (Rumpāns, Drekslers, Vinegrs, 1926). The pedagogue and artist J. Saukums has a

similar opinion, pointing out that the theme must be interesting so that each of the students can bring in a part of themselves – that is where the creative element appears. The author also admits that a real joy and fun will never be a time waster in the classroom, encouraging the class to have more joy, smiling faces, happy movements, because: “A serious person is not the one who is serious while playing, but who makes serious things playful” (Saukums, 1923, p. 10). The author’s opinion is closely related to the changes that currently take place while implementing “Skola2030” in Latvia. In any case, each teacher develops his/her own drawing methodology in accordance with the lessons learned from the theory and personal practice. A. Aronietis emphasizes that teachers should beware of negative and destructive criticism, but instead should try to inspire the children strengthening in them courage, openness and joy about their work accomplished, highlighting the successful elements of their drawing (Aronietis, 1925). This approach is very important for maintaining the students’ joy of work and self-confidence.

Most of the pedagogues (A. Malenietis, 1928, J. Saukums, 1923) offered to form so called transition period, when independent creative work is combined with lessons conducted by teachers. The tasks on illustrating and memory drawings were considered the optimal ones. Children liked to perform both of them. The pedagogue A. Aronietis considered an introductory talk an important component of the lesson. A child had to have a clear idea of what he/she was going to draw before he/she started. The child’s drawing could show how well the child had understood the material read or seen. The question of correlation of Drawing and other subjects was put forward. Very often a teacher of Nature Studies asked the children to draw their impressions, a teacher of Literature asked them to illustrate a fairy-tale or poem and at the same time a teacher of Drawing could not cope with the task and reach such a level when children were able to perform these tasks. That is why children tried to avoid drawing using excuses like” I can’t,” I don’t know how…”, “I don’t like drawing”. Therefore, at the elementary stage it was offered to concentrate all the power in the hands of one teacher, who would teach all subjects.

Essential was the problem of stereotype in child’s drawings. This usually appeared when somebody (mother, father, sister, brother) taught the child to draw a cat or a dog “In the right way”. Such a child at school is afraid to do something in the wrong way, even to draw a line. Lessons of drawing had a considerable influence on a child and his/her development. The project of the program for the elementary school in 1919 suggested to pay special attention to teaching drawing in the first forms. The following important positions in teaching drawing at school were defined:

- drawing should promote general development of children at comprehensive school;
- drawing should be the means of developing observation, promote the development of artistic perception and aesthetic feelings of children;
- the content of drawing should include rich environmental material;
- Drawing should be equal to other subjects in comprehensive schools.

RESULTS, CONCLUSIONS AND RECOMMENDATIONS

The existing publications of artistically scientific and publicity character indicate to the active scientific activity of the educational institutions in the field of artistic pedagogy on the issues of integration of progressive systems and methods. Along with the development of the system of education, development of artistic life of the Republic spiritual growth of the society was viewed:

- comprehensive culturally-creative development of a pupil's personality considering their individual and age peculiarities was a fundamental basis for the farther development of the national culture;

- spiritual and practical meaning of the Drawing lesson as the means of integration of art and everyday life, the development of artistic education of new generation on the national basis according to the latest conclusions in pedagogy and psychology became firmly established in the practice of Latvian school for years.

The restored historically established experience gives an opportunity to prove its idealistic and positive character. It contains rational positive initiatives as well. The implication of which will allow to perfect the system of artistic education. The following perspective tendencies of cultural-historic situation in Latvia were put forward:

- diverse and trench-raid character of the content and methods of artistic education with clear aim of developing a personality;

- artistic culture can become a powerful means of moral-aesthetic education of the society when based on the theoretically proved concepts integrating all kinds of folk and professional art;

- stable foundation for understanding of the world's culture is giving the society the access to the national culture as a part of the world's culture via giving access to the applied art, trade, preserving and realization of the semantic and ritual content of the folk art;

- formation of the Study of Art as a science favored defining the content and methods of attracting young generation to art, their adequate education.

REFERENCES

Aplociņš H. (1927) Par latvju stilu. *Kurzemes Vārds.* Nr.96, 01.05

Aronietis, A. (1925). *Zīmēšanas skola*. Rīga: Valters un Rapa

Aronietis, A. (1927) *Zīm*ēšanas *skola.* Rīga: A. Ozoliņš

Blūma, D. (2013). Inovatīvas pieejas vispārpedagoģisko priekšmetu bloka īstenošanā. Innovative approaches in the implementation of the general pedagogy module. Rīga: Latvijas Universitāte

Brandts K. (1924) Tautas kultūra. *Kurzemes vārds,* Nr. 93, 25. 04

Dauge, A. (1920). Jaunas skolas ideja. *Izglītības Ministrijas Mēnešraksts,* 1920, Nr.2

Dīriķis, A. (1939). Zīmēšana pamatskolā. *Latvijas skola,* 1939, Nr. 5, pp. 478

Fadels, Č., Bialika, M., Trilings, B. (2017). Četru *dimensiju izglītība.* Lielvārde: Lielvārds

Griķis, A. (1936). Nacionālā forma glezniecībā. *Kurzemes Vārds,* Nr.68, 22. 03

Jaunsudrabiņš, J. (1985). *Kopotı raksti. 15. sējums*. Rīga: Liesma

Kroders, R. (1939). Daiļuma gars kā audzinātājs. *Kurzemes Vārds,* Nr.51, 01.038, 3

Malenietis, A. (1928). Zīmēšanas pagātne un nākotnes izredzes. *Mūsu Nākotne,* 1928, Nr. 13/14

Mērķis: kompetence (2020). https://www.skola2030.lv/lv/macibu-saturs/macibu-satura-pilnveide/merkis-lietpratiba

Oliņa, Z., Namsone, D., France,I., Dudareva, I., Čakāne, L.,Pestovs,P.,Bērtule, D., Logins,J., Volkinšteine,J., Lāce,G., Butkēviča, A. (2018). *Mācīšanās lietpratībai.* Rīga: LU Akadēmiskais apgāds

Profesijas standarts. Skolotājs. (2018). Saskaņots Profesionālās izglītības un nodarbinātības trīspusējās sadarbības apakšpadomes 2018. gada 23. maija sēdē, protokols Nr (www.ikskile.lv). (www.ikskile.lv) 4) https://registri.visc.gov.lv/profizglitiba/dokumenti/standarti/2017/PS-048.pdf

Purēns, V. (2017). *Kā attīstīt kompetenci.* Rīga: RaKa

Robinsons, K. (2013). *Ne tikai ar prātu.* Rīga: Zvaigzne ABC

Rumpāns, J., Drekslers, A., Vinegrs, A. (1926). *Zīmēšanas metodika.* Rīga

Saukums, J. (1923). *Cik viegli zīmēt.* Rīga: A. Gubis

Spriņģis, J. (1924). *Zīmēšanas mācība.* Rīga: Ed. Neibuta apgadiens

Svenne, O. (1930). *Modernie audzināšanas jautājumi.* Rīga: Ausekļa izdevums. Valters un Rapa

Šterns, R. (1920). *Ievads metodiskā zīmēšanā.* Rīga: A. Gulbis

Titrek, O., Zafer Güneş, D., Sezen, G. (2013). Yükseköğretim ve Yaşam Boyu Öğrenme: Bir Model Önerisi. ICQH 2013, 12-14 Aralık 2013, Sakarya Üniversitesi Kongre ve Kültür Merkezi

Tankerslejs, D., Brajkovica, S., Handzara,S., Rimkiene,R., Sabaliauskiene, R., Trikic, Z., Vonta, T. (2016). *Kvalitatīva pedagoģija: zināšanas praksē*. Rīga: Izglītības Iniciatīvu centrs.

Vidiņš J. (1934), Jauni laiki. *Kurzemes Vārds,* Nr.55, 10.03

Vizuālā māksla. 1.–9. klasei. (2020). Mācību priekšmeta programmas paraugs. https://mape.skola2030.lv/resources/329.

Zemākā māksla – dzīve. Augstākā dzīve – māksla. Marīnists un pedagogs Roberts Šterns. (2020) https://naba.lsm.lv/lv/raksts/rigas-stasti/zemaka-maksla--dzive.-augstaka-dzive--maksla.-marinists-un-pedag.a126505/.

Тедд Л. (1914). Новый путь для художественного воспитания юношества и детей. – Москва: тип. Литография т-ва И.Н. Кузнецова и К.

TEORIA DOS CICLOS DE INOVAÇÃO DE JOSEPH SCHUMPETER

Data de aceite: 02/09/2024

Henrique Balduvino Saft Dutra
Mestrandoem Desenvolvimento e Políticas Públicas da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) -Campus Cerro Largo. Pós-Graduado em Direito Ambiental (UPF)
Pós-Graduado em Direito Administrativo e Gestão Pública (FMP-RS)
Graduado em Direito (SETREM)

RESUMO: O presente trabalho cuidará de analisar a teoria dos ciclos de inovação, desenvolvida por Joseph Schumpeter. A finalidade consiste em analisar a teoria do desenvolvimento econômico de Joseph Schumpeter, como também os conceitos de inovação, empreendedor e capital, a ela atinentes. Para tanto, valeu-se do método de abordagem hipotético-dedutivo, por meio da seleção de bibliografias, artigos científicos e documentos afins à temática, leitura e fichamento do material e, ao final, exposição dos resultados. Schumpeter explica que a inovação representa a inserção de um novo produto, método ou estrutura organizacional, que cria uma ruptura no sistema econômico. Alude o autor que o conceito de desenvolvimento não se confunde com o de crescimento econômico, sendo a transformação da economia de dentro dela e não imposta de fora. Schumpeter aponta a tecnologia como principal elemento propulsor da economia, e a inovação como o motor do desenvolvimento das nações. Para tanto, faz-se necessária a existência do empreendedor, uma vez que realiza novas combinações dos meios produtivos, responsáveis por promover desenvolvimento econômico. Deve o empreendedor assumir riscos na tentativa de adquirir lucro e, com isso, obter sucesso. Observa-se que Schumpeter demonstra que a tecnologia exerce papel determinante na organização produtiva das empresas, sendo responsável por oferecer dinamismo ao sistema e definir o nível de concorrência entre as empresas.

PALAVRAS-CHAVE: Ciclos. Desenvolvimento. Inovação.

JOSEPH SCHUMPETER'S THEORY OF INNOVATION CYCLES

ABSTRACT: This work will analyze the theory of innovation cycles, developed by Joseph Schumpeter. The purpose is to analyze Joseph Schumpeter's theory of economic development, as well as the concepts of innovation, entrepreneur and capital related to it. To this end, the hypothetical deductive approach method was used, through the selection of bibliographies, scientific articles and documents related to the theme, reading and recording the material and, at the end, presenting the results. Schumpeter explains that innovation represents the insertion of a new product, method or organizational structure, which creates a rupture in the economic system. The author alludes that the concept of development cannot be confused with that of economic growth, being the transformation of the economy from within and not imposed from outside. Schumpeter points to technology as the main driving force of the economy, and innovation as the engine for the development of nations. To this end, the existence of the entrepreneur is necessary, as he carries out new combinations of productive means, responsible for promoting economic development. The entrepreneur must take risks in an attempt to acquire profit and, therefore, be successful. It is observed that Schumpeter demonstrates that technology plays a determining role in the productive organization of companies, being responsible for offering dynamism to the system and defining the level of competition between companies.

KEYWORDS: Cycles. Development. Innovation.

INTRODUÇÃO

O autor tecerá comentários a respeito da teoria dos ciclos de inovação, desenvolvida por Joseph Schumpeter.

Inicialmente, Joseph Alois Schumpeter nasceu em 1883 na Áustria. Doutorou-se em Viena em 1906, em 1907 conheceu Marshall e Keynes, em 1927 foi professor nas universidades de Cenati e Gras em seu país, assim como ministro das Finanças; em 1925 foi para a Universidade de Bonn, Alemanha, na época uma das mais importantes da Europa. Em 1932 foi convidado para lecionar em Harvard onde permaneceu até a sua morte em 1950 (SWEEZY, 1962).

Faz-se mister afirmar que “há um consenso geral de que Schumpeter ofereceu visões contundentes e duradouras sobre a natureza do desenvolvimento econômico e o papel do empreendedor no processo de concorrência dinâmica. [...] Com razão, é visto como um dos maiores economistas do século XX.” (SOBEL; CLEMENS, 2021,).

DESENVOLVIMENTO

Convém acentuar que, para Joseph Schumpeter (1988), os ciclos de inovação representam a inserção de um novo produto, método ou estrutura organizacional, que cria uma ruptura no sistema econômico, retirando-o de seu estado de equilíbrio e desenvolvendo diferenciais para as empresas. Além disso, o autor indica que "inovação" consiste em "fazer as coisas diferentemente no reino da vida econômica"

Nesse diapasão, Schumpeter (1988) admite que a inovação ocorre por meio de cinco elementos básicos, perpassando, além da inserção de um novo produto e de um novo processo de produção, pela "abertura de um novo mercado; obtenção de uma nova fonte de oferta de matérias-primas ou produtos parcialmente manufaturados; e estabelecimento de um novo processo de organização." O autor adverte, entretanto, que não é qualquer inovação capaz de desenvolver mudança qualitativa na reprodução do sistema, sendo necessária a sua aplicabilidade na economia e a sua inserção na sociedade.

Em que pese não exista consenso entre os autores em relação ao conceito de "inovação", Kampylis, Bocconi e Punie (2012, p. 6) assinalam que "inovação é uma atividade intencional, [...] concebida para resolver problemas de forma deliberada; inovação, seja incremental, radical ou disruptiva, trata de mudança e isso implica em novidade, produtos inovadores ou métodos."

Marcelo Vargas *et al.* (2023, p. 4) traz ao lume que a terminologia usada no período em que ocorrida a Revolução Industrial, no século XVIII, para reportar-se às mudanças no processo de produção industrial, era "invenção", e que, "por volta do século XIX, o termo 'inovação' começou a surgir e esteve ligado à ciência, à indústria e ao desenvolvimento da economia."

É inconteste que o processo de globalização, responsável por estreitar as fronteiras existentes entre os países, por meio da aceleração dos fluxos de capitais, mercadorias, pessoas e informações (decorrente dos avanços nas áreas de comunicações e transportes), obrigou as empresas a buscar diferenciais competitivos que permitam sua sobrevivência no cenário econômico.

Por seu turno, Aline Virgílio (2013) reafirma que "a economia capitalista é um sistema evolutivo, em constante transformação. O motor que permite essas mudanças encontra-se no aprofundamento de assimetrias como forma de obter vantagens competitivas" e complementa que "as inovações são as principais fontes de alcance dessas assimetrias e, portanto, impulsionam o processo de mutação industrial que promovem mudanças econômicas de maneira endógena, destruindo a estrutura antiga e criando uma nova."

Schumpeter disserta acerca do processo de desenvolvimento não como "o mero crescimento da economia, demonstrado pelo crescimento da população e da riqueza"; doutro modo, sustenta que o desenvolvimento dá-se "quando ocorre profunda transformação [...] da economia, que surge de dentro dela e não imposta de fora." (MIGLIOGI, 2007).

O crescimento econômico, para Schumpeter (1988), consiste em um fenômeno relacionado a fatores extrínsecos ao sistema e dá-se com a economia sendo "arrastada pelas mudanças do mundo à sua volta". Ademais, acentua o autor que "os fatos econômicos resultam do comportamento econômico. [...] O campo dos fatos econômicos está assim, antes de tudo, delimitado pelo conceito de comportamento econômico."

O autor descreve o processo de produção como "uma combinação de forças produtivas que incluem coisas em parte materiais e em parte imateriais", sendo que as primeiras reproduzem os fatores originais da produção (terra e trabalho) dos quais decorrem todos os bens, enquanto que as segundas referem-se a "fatos técnicos" e "fatos de organização social" ou meio ambiente sociocultural. (MORICOCHI; GONÇALVES, 1994).

Em sua obra "O Fenômeno Fundamental do Desenvolvimento Econômico", Schumpeter aponta a tecnologia como principal elemento propulsor da economia, e a inovação como o motor do desenvolvimento das nações. Revela, além disso, que as empresas devem disponibilizar produtos e serviços que apenas elas possuem para que possam ser reconhecidas no cenário econômico e que "apenas com a inovação é que as nações podem dar os grandes saltos de crescimento permitindo sua diferenciação frente aos demais países." (MEDEIROS; SILVA JÚNIOR; VARELLA, 2012, p. 2).

Corroborando a tese esposada por Schumpeter, Peter Drucker traz à baila que "a inovação é função específica do espírito empreendedor. [...] Ele é o meio pelo qual o empreendedor cria novos recursos produtores de riqueza ou investe recursos existentes com maior potencial para a criação de riqueza" e ressalta que "a maior parte delas, em especial as bem – sucedidas, resultam de uma busca intencional e consciente de oportunidades de inovação, as quais são encontradas somente em poucas situações." (DRUCKER, 1998, p. 49–50).

Schumpeter sustenta que a inovação ocorre através de um espiral de atração mútua (*clusters*), onde um empreendedor de sucesso atrai outro empreendedor e, assim, os efeitos multiplicam-se.

A obra de Schumpeter (1988) sugere a incapacidade (na teoria econômica vigente à sua época) de inserção do papel do empreendedor e da inovação no processo de acumulação de capital, assim como na análise do desenvolvimento econômico, enquanto fenômeno descontínuo. Alude o autor que "o desenvolvimento, no sentido em que o tomamos, é um fenômeno distinto, inteiramente estranho ao que pode ser observado no fluxo circular ou na tendência para o equilíbrio."

Para Schumpeter, o empreendedor, ao inovar, deve atuar ativamente sobre os consumidores, o que denota incentivo ao consumo do novo por meio de propagandas e promoções. Schumpeter esclarece que todo empresário é capitalista; porém, a recíproca não é necessariamente verdadeira.

Há de se perceber que, consoante Schumpeter (1988), o mérito do sucesso (ou insucesso) da inovação é dos empresários, advertindo que "é, contudo, o produtor que, via de regra, inicia a mudança econômica, e os consumidores, se necessário, são por ele 'educados'; eles são, por assim dizer, ensinados a desejar novas coisas, ou coisas que diferem de alguma forma daquelas que têm o hábito de consumir."

O empreendedor (que não se confunde com o gerente ou inventor, em que pese possa também sê-lo) é "um tipo puro, em abstração quanto ao seu ambiente econômico, podendo ser isolado e analisado independentemente das consequências de suas próprias ações, capaz de vencer as resistências psicológicas e sociais que o impedem de realizar coisas novas." (MORICOCHI; GONÇALVES, 1994).

O "capital" para Schumpeter não se traduz no estoque de bens de uma comunidade; porém, em uma reserva de valores que permite ao empresário manter o controle sobre os fatores de produção, direcionando-os para os novos usos que a inovação requer.

Schumpeter filia-se ao entendimento de que o sistema capitalista constitui um processo evolutivo. Vaticina a teoria da evolução, desenvolvida por Charles Darwin, que a seleção natural é "reprodução diferencial por conta de variações na capacidade de sobrevivência das populações de uma espécie em um determinado ambiente. Esse processo pode levar ao aumento na proporção das características hereditárias vantajosas entre uma geração e a próxima." (SANTOS; SILVA, 2015)

Seguindo a esteira da teoria da evolução, Schumpeter (1988) aduz que o capitalismo é, tal-qualmente, um sistema de que a dinâmica é baseada na capacidade constante de os indivíduos se adaptarem ao ambiente econômico e complementa que "o impulso fundamental que põe e mantém em funcionamento a máquina capitalista procede dos novos bens de consumo, dos novos métodos de produção ou transporte, dos novos mercados e das novas formas de organização industrial criadas pela empresa capitalista."

A realização da concorrência dá-se por meio do desenvolvimento de novos elementos econômicos, ou seja, de novas formas de interação econômica entre os indivíduos, que derrubam os antigos elementos, fazendo com que os primeiros passem a ocupar a posição dos últimos. Schumpeter (1988) denomina esse processo de "destruição criadora" e que se realiza por meio do empreendedor, que o autor define como "aquele que realiza novas combinações dos meios produtivos, capazes de propiciar desenvolvimento econômico."

No momento em que implementada a inovação e conquistado o lucro pelo empreendedor, os demais empresários passam a entender melhor o cenário econômico e preparar alternativas para manter-se no mercado. Nesse sentido, novos empresários assomam-se no mercado na tentativa de ofertar coisas similares, sendo que, para tanto, contratam mais colaboradores e passam a produzir em maior quantidade. Com isso, ocorre o crescimento do emprego, da renda e (possivelmente) do bem-estar social. (PAIVA *et al.*, 2018).

É contraproducente que:

> Posteriormente, reduz-se parcialmente o preço do novo produto e dilui-se o lucro da inovação entre as firmas instaladas na indústria. Assim, com a mudança dos sinais do mercado e com a queda do lucro que cada firma apropria, alteram-se os custos de oportunidade relativos em estar nesta indústria ou em outra. Nesse período, ocorre uma reorganização completa da indústria, com aumento de produção, luta concorrencial, superação dos estabelecimentos obsoletos, possível demissão de trabalhadores, [...] diluindo o lucro extra na indústria, reduzindo o incentivo à entrada de novas firmas e aumento ao incentivo à saída de algumas já estabelecidas.(PAIVA *et al.*, 2018 *apud* SCHUMPETER, 1988, p. 132).

Faz-se mister esclarecer que, para Schumpeter, os efeitos da "destruição criadora" ocorrem a longo prazo (décadas e, inclusive, séculos). Sendo assim, labora em erro aquele que pretende entender o capitalismo a partir de um pequeno recorte temporal, uma vez insuficiente para demonstrar a penetrabilidade das inovações. (SCHUMPETER, 1988, p. 110).

Entre os efeitos colaterais da concorrência, Schumpeter indica o processo de formação dos monopólios. Schumpeter não considera os monopólios danosos à economia de mercado e sustenta que não devem dar azo a políticas protecionistas, uma vez que fazem parte da natureza do capitalismo. A tese esposada por Schumpeter é no sentido de que a concorrência constitui uma "guerra de preços"; entretanto, em mercados imbuídos de empresas monopolistas, a disputa entre elas acontece em outros setores, a exemplo das inovações (campo da tecnologia). Dessa sorte, Schumpeter conclui que o acesso ao crédito (que financia o investimento) detém papel fundamental no desenvolvimento econômico, porquanto o empreendedor não será capaz de colocar as inovações em prática se não houver acesso ao crédito.

Ao tecer comentários acerca do capitalismo, Schumpeter acentua que aquilo que acontece a uma parte do capitalismo somente define o funcionamento de mecanismos do próprio capitalismo, mas em nada contribuem nas conclusões de ordem geral. Em outras palavras, não se pode analisar o capitalismo a partir de uma situação (isoladamente); porém, a partir da relação existente entre as partes e o todo. Há de se perceber que as situações "necessitam ser observadas no papel que desempenham na tempestade eterna da destruição criadora, pois não podem ser compreendidas independentes deste processo ou baseadas na hipótese de que há uma calmaria perene." (SCHUMPETER, 1988, p. 111).

Com isso, Schumpeter entende ser falho interpretar o capitalismo desconsiderando sua própria história, bem como a sua natureza orgânica. Alude o autor que "restringir as ferramentas de compreensão do funcionamento do capitalismo ao ferramental matemático de maximização de utilidade, para os indivíduos, e maximização de lucro, para as firmas [...] significa incorrer em omissões e graves erros." (PAIVA *et al.*, 2018, p. 165).

Em que pese Schumpeter não concorde com o pensamento socialista, não acreditava na manutenção do capitalismo e referia que o socialismo seria implementado por três motivos principais:

> Em primeiro lugar, ele observava que o desenvolvimento capitalista e a tendência à formação de grandes conglomerados estavam produzindo o efeito de eliminar o agente responsável pelo dinamismo do sistema, o empresário empreendedor. [...] Em segundo lugar, o desenvolvimento capitalista estava criando o efeito de separar a propriedade e a gestão da empresa, isto é, estava produzindo uma classe de "proprietários ausentes", de um lado, e de gestores de outro, que não teriam um compromisso efetivo com a preservação da empresa. [...] Em terceiro lugar, a crescente influência e interferência do Estado na economia, por meio de impostos elevados, gastos públicos excessivos, leis de proteção ao trabalho e de regulamentação do mercado, tenderiam a desestimular o investimento, as inovações e o desenvolvimento. (HUNT; LAUTZENHEISER, 2012, p. 267).

Schumpeter classificou os ciclos em três tipos: ciclos de Kitchin, ciclos de Juglar e ciclos de Kontradieff. Os primeiros estendem-se, em média, por três ou quatro anos (quarenta meses), estando relacionados às variações de estoque e descritos por Joseph Kitchin em 1920. Já os segundos dizem respeito aos ciclos de investimento de bens e capitais (equipamentos e estruturas) e estendem-se, em média, por nove anos e foram descritos, em um primeiro momento, por Clément Juglar em 1889. Por derradeiro, os ciclos de Kontradieff estendem-se, em média, por cinquenta anos, estando relacionados às mudanças tecnológicas e descritos por Nikolai Kontradieff em 1935. (CAVALCA, *et al.*, 2017, p. 24).

Os aplicativos de comunicação (a exemplo do WhatsApp, Facebook, Instagram, Twitter e até mesmo Youtube) podem ser citados como exemplos de inovações, uma vez que desenvolveram novos recursos e aprimoraram relações, que, outrora, limitavam-se a mensagens SMS e *e-mails*, incutindo um novo processo de socialização. Matheus Silva de Paiva *et al*. (2018, p. 165) aponta que "todas essas empresas têm, pelo menos, uma coisa em comum: todos os idealizadores tomaram o risco de empreender."

Schumpeter (1982, p. 98), ao refletir em relação ao comportamento empresarial dos indivíduos, traz ao lume as qualidades psicológicas próprias dos empreendedores.

> Antes de tudo, há o sonho e o desejo de fundar um reino privado, e comumente, embora não necessariamente, também uma dinastia. Há então o desejo de conquistar: o impulso para lutar, para provar-se superior aos outros, de ter sucesso em nome não de seus frutos, mas do próprio sucesso. Finalmente, há a alegria de criar, de fazer as coisas, ou simplesmente de exercitar a energia e a engenhosidade.

O autor sustenta que o empreendedor, por meio de suas nuances psicológicas, é determinante no entendimento do comportamento das empresas, sua capacidade de inovar, além do desenvolvimento do próprio capitalismo. Isso porque o processo de desenvolvimento do capitalismo dá-se por meio da personalidade do empreendedor, ao assumir riscos na

tentativa de adquirir lucro e, com isso, obter sucesso. Em que pese as flutuações econômicas e os desequilíbrios friccionais antecipem o sucesso do empreendedor, haverá um momento em que o sistema assimilará aqueles, conduzindo-o a um novo nível qualitativo de equilíbrio econômico e bem-estar social. (PAIVA *et al.*, 2018, p.166).

Entretanto, não pode passar desapercebido que a adaptação das empresas às mudanças no sistema econômico (mormente em relação ao campo da tecnologia) é, normalmente, marcada por resistências, sendo que "por sua vez, justificam tal ação à questão da avaliação da viabilidade da mudança, pois as mesmas podem gerar fenômenos de transtorno por alterarem os processos produtivos e os padrões de relacionamento internos nas organizações." (CAMPANATTI; SOARES, 2014).

Fato é, no entanto, que as mudanças devem ser estrategicamente estruturadas, com a finalidade de causar o mínimo de dificuldade possível em sua implantação. A esse respeito, Thomaz Wood Júnior (2000, p. 27) pôs em relevo que "estes processos respondem à necessidade ou desejo de as organizações implementarem mudanças planejadas ou alocarem recursos para resolverem questões estratégicas de natureza ambiental, estrutural, de recursos humanos ou tecnológica", sendo que a dificuldade reside mais na implantação das estratégias de mudança que em seu desenvolvimento.

Pablo Felipe Bittencourt e André Tortato Rauen (2021) dissertam que a política de inovação *schumpeteriana* importa em um processo de interação que pretende discutir a atividade de inovação, como também outros aspectos da economia de um país que influenciam na estratégia comercial das empresas. Já para Conceição de Fátima Silva e Wilson Suzigan (2014), a política de inovação *neoschumpeteriana* visa promover a aprendizagem, a acumulação de conhecimento, bem como o desenvolvimento de habilidades tecnológicas, que, em outras palavras, pretende articular-se com as políticas macroeconômicas, uma vez que aquelas (políticas de inovação) decorrem unicamente de escolhas setoriais.

Por esse motivo, a política industrial pode calcar-se na política de inovação, sendo voltada ao incentivo de setores, atividades inovativas e disseminação de conhecimentos e sendo o Estado responsável por desenvolvê-las e implementá-las. Para tanto, deve o Estado criar ferramentas de apoio (diretas e indiretas) à inovação, como financiamento ao desenvolvimento de infraestrutura em pesquisa, nas atividades inovativas, nas políticas de compras públicas, nos instrumentos de regulação setorial, entre outros. À vista disso, compete ao Estado "catalisar e desafiar, porquanto consiste em encorajar as firmas a elevar suas pretensões e buscar níveis mais altos de desempenho competitivo." (PORTER, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Pablo Felipe; RAUEN, André Tortato. Políticas de inovação: racionalidade, instrumentos e coordenação. **Economia da ciência, tecnologia e inovação**: fundamentos teóricos e a economia global. Organizadores: Márcia Siqueira Rapini, Janaina Ruffoni, Leandro Alves Silva e Eduardo da Motta Albuquerque. FACE - UFMG, 2021.

CAMPANATTI, Reynaldo; SOARES, Samuel Rodrigues. A inovação tecnológica a partir de Joseph Schumpeter e sua evolução enquanto variável do processo de gestão. **Revista Hórus**, Ourinhos, v. 8, 2014.

CAVALCA, Rafaella Botelho; KLOTZLE, Marcelo Cabus; SILVA, Paulo Vitor Jordão da Gama; PINTO, Antonio Carlos Figueiredo. A relação entre ciclos econômicos com o desempenho das empresas no mercado brasileiro. **Revista Brasileira de Economia de Empresas**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, 2017.

DRUCKER, Peter. **Inovação e espírito empreendedor**: práticas e princípios. 5. ed. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

HUNT, Emery Kay; LAUTZENHEISER, Mark. **História do Pensamento Econômico**: Uma perspectiva crítica. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.

KAMPYLIS, Panagiotis; BOCCONI, Stefania; PUNIE, Yves. **Towards a Mapping Framework of ICT-enabled Innovation for Learning**. Luxemburgo: Publications Office of the European Union, 2012.

MEDEIROS, Jefferson Bruno Soares; SILVA JÚNIOR, Mauro Tomaz; VARELLA, Sérgio Ramalho Dantas. **O desenvolvimento da teoria da inovação *schumpeteriana***. XXXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção, Bento Gonçalves, p. 2, 2012.

MIGLIOLI, Jorge. Schumpeter e o perecimento do capitalismo e da burguesia. **Estudos de Sociologia**, Araraquara, v. 7, n. 12, 2007.

MORICOCHI, Luiz; GONÇALVES, José Sidnei. Teoria do desenvolvimento econômico de Schumpeter: uma revisão crítica. **Informações Econômicas**, São Paulo, v. 24, n. 8, 1994.

PAIVA, Matheus Silva; CUNHA, George Henrique de Moura; SOUZA JÚNIOR, Celso Vila Nova; CONSTANTINO, Michel. Inovação e os efeitos sobre a dinâmica de mercado: uma síntese teórica de Smith e Schumpeter. **Revista Interações**, Campo Grande, v. 19, n. 1, 2018.

PORTER, Michael. **Competição**: estratégias competitivas essenciais. 13. ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1999.

SANTOS, Charles Morphy; SILVA, Mariane Tavares. Uma análise histórica sobre a seleção natural: de Darwin-Wallace à síntese estendida da Evolução. **Revista de Educação em Ciências e Matemática**, Manaus, v. 11, 2015.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **A teoria do desenvolvimento econômico**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1988.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **A Teoria do Desenvolvimento Econômico**: uma investigação sobre lucro, capital, crédito, juro e o ciclo econômico. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1982.

SILVA, Conceição de Fátima; SUZIGAN, Wilson. Padrões Setoriais de Inovação da Indústria de Transformação Brasileira. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 44, n. 2, 2014.

SOBEL, Russel; CLEMENS, Jason. **O essencial de Joseph Schumpeter**. 1. ed. São Paulo: Faro Editorial, 2021.

SWEEZY, Paul. **Teoria do Desenvolvimento Capitalista**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1962.

VARGAS, Marcelo; RADAELLI, Andressa Benvenutti; KLOC, Antônio Eduardo; FERREIRA, Mara Angelita Nestor; SÁ, Hellen Alves. Análise da Produção Científica sobre Política de Inovação: uma perspectiva *schumpeteriana* de inovação. **Brazilian Journal of Information Science**, Marília, v. 17, 2023.

VIRGÍLIO, Aline Patrícia. **O papel da inovação tecnológica no desenvolvimento econômico**: uma revisão de literatura da destruição criadora sob a ótica dos sistemas complexos. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Economia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

WOOD JUNIOR, Thomaz. **Mudança organizacional**. 3.ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

CAPÍTULO 9

REGÊNCIA COMO MEIO PEDAGÓGICO DE FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA DOCENTE

Data de aceite: 02/09/2024

Tays Kelly Martins Vieira
Universidade Estadual do Ceará,
Faculdade de Educação de Itapipoca

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Universidade Estadual do Ceará,
Faculdade de Educação de Itapipoca

RESUMO: Esse estudo, realizado em 2023, foi solicitado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como objetivo geral analisar como as regências feitas no programa influenciam para uma melhor formação docente. Ele foi realizado no ano 2023 e fundamentada a partir dos autores Cabral e et al (2022); Costa *et al* (2021); Oliveira (2016) e Stentzler (2017). A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica onde se analisou livros e artigos científicos que auxiliaram na constatação que o Programa contribui para uma boa formação docente e possibilita formar profissionais que acompanhem as diversidades contemporâneas.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Regência. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

No caminho para se formar como um pedagogo, muitos se vem diante de várias dificuldades como os trabalhos paralelos as aulas fazendo com que seu tempo de formação se estenda por mais tempo, uma parcela tem filhos para cuidar ou moram longe da cidade de onde a instituição se situa. Quando se aproxima do final do curso é quando se tem os estágios onde se adentra o âmbito escolar e começa a visualizar dificuldades passadas pelos profissionais da educação, ocasionando em desistências ou na formação de alunos desmotivados para uma formação continuada, mas a partir dos textos feitos no programa juntamente com as regências o docente vê uma nova perspectiva do ser professor, fazendo com que as dificuldades percebidas em sala não sejam parte comum da rotina mas que as instigue esse profissional a pesquisar e criar soluções para aquele fato “[...] o projeto potencializa e gera visibilidade social para as práticas institucionais

pedagógicas, bem como possibilita a projeção de novos papeis sociais à licenciatura e à profissão docente" (OLIVEIRA, 2016, p. 914). Contudo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem para colocar os alunos dos semestres iniciais dentro de sala de aula não somente para ter a aproximação precoce com a profissão e descartar aqueles que não se identificam com a docência, mas lhes proporcionar uma análise crítica das práticas de ensino e teorias do programa conjunta da teoria das matérias postas em sala, desenvolvendo uma maior qualidade profissional que esteja sempre evoluindo as suas práticas e não se estagnando.

Esse trabalho foi solicitado pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e tem como seu objetivo analisar o impacto feito pelas regências aos estudantes do curso de Pedagogia por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e como as experiencias obtidas influenciam no seu desenvolvimento como profissional docente e nas suas técnicas de ensino, mas como modifica a sua visão de como é ser um bom pedagogo de acordo com sua antiga visão de aluno, ter de estar sempre em constante evolução para os contextos sociais apresentados dentro de sala através dos alunos, e através desse conjunto de fatores se ter uma reflexão crítica de como desenvolver melhores técnicas para se melhorar o convívio dentro de sala com os alunos, e na escola por parte da gestão, funcionários e pais, já que uma escola não se resume apenas em professor e aluno. Para isso formulei esse resumo principalmente com os pensamentos de CABRAL *et al* (2022), que realça em seu texto a importância de um bom preparo nos anos inicias ocasionado pelo PIBID que trabalha com novas formas de formulação do aprendizado através não só da leitura e regência, mas o comprometimento com a escrita o lúdico e as trocas de experiencias entre si, tanto bolsistas como professores.

Este estudo está estruturado em: Introdução onde ressalto a justificativa para a produção e escolha do tema, metodologia que faz uma amostra dos textos utilizados para formular o resumo, resultado e discussões mostrando as reflexões sobre as análises dos textos junto as experiencias feitas até o momento por mim participante do programa, e finalizando as referências bibliográficas dos textos utilizados.

METODOLOGIA

Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa, tendo como metodologia uma revisão bibliográfica "[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]" (GIL, 2008, p. 50), e com analise de artigos e livros pesquisados por meio da plataforma Scielo e por fontes digitais compartilhadas, realizada no ano de 2023 solicitada como meio de atividade do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), se utilizou principalmente do tema para se ter uma maior gama de artigos, resumos e livros que contribuíssem para a produção do resumo, a fundamentação foi feita a partir dos textos de Cabral *et al* (2022); Costa *et al* (2021); Oliveira (2016) e Stentzler (2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante o momento dentro de sala nas universidades se tem uma vasta gama de atividades voltadas em destaque para a formação teórica, e ali parte dos alunos iram formular pensamentos críticos sobre o passado e o presente da realidade nas escolas mas, por conta do contexto que estamos inseridos muitos não tem um senso de criticidade desenvolvido para pensar e desenvolver soluções para os obstáculos presentes nas instituições escolares e para além disso, esse não desenvolvimento critico não o faz refletir o real papel de um professor para além de alfabetizador dentro de sala de aula.

Contudo, o papel do PIBID é principalmente auxiliar esses alunos não só para terem um senso crítico sobre a profissão, mas o desenvolver um profissional que contribua não só para seus alunos, mas para além da instituição em que está inserido pois a partir das regências e vivencias tidas juntamente com os professores os docente se tem maior dimensão do trabalho de professor além de alfabetizar e quais as suas artimanhas para se esquivar das dificuldades de uma sala heterogênea e tenta ao máximo conduzir uma aula que abranja a todos, como foi mencionado por Cabral *et al* (2022, p.37 apud NÓVOA, 2009, p.40) "[...] o planejamento das ações e os registros elaborados tanto das vivencias pessoais como das práticas profissionais é essencial para que cada um adquira uma maior consciência do seu trabalho e da sua identidade como professor". Esse programa abre caminho para a maior valorização da profissão docente que é tão abandonada pelos líderes e nele se tem mais espaço para a pesquisa e ampliação de novos temas que não são estudados por profissionais que já atuam, contribuindo também para o desencadear da formação continuada não só dos alunos mais principalmente nos professores que os permitem participar das aulas e de outras atividades. Não venho dizer que as experiencias tidas na faculdade sejam sem importância, só que na maioria das vezes as falas, textos e atividades não conseguem alcançar com a sua totalidade seja por conta do cansaço ou falta de interesse pelo tema ou atividade proposta acaba que interferindo na aprendizagem do conteúdo e na produção de falas a favor ou contra o tema, fato pouco ocorrido no programa já que ocorrem socialização entre os participantes sobre o texto com toda a sala, e para além disso as experiencias tidas dentro das escolas também são fatores que não dá pra simplesmente deixar de lado pois você está totalmente ligado as práticas feitas com os alunos e professores, assim como dito por Cabral (2022, p. 45) "[...] o trabalho com o PIBID foi construtivo para o confronto com as minhas próprias inseguranças enquanto futura pedagoga, implicando em compreender a responsabilidade do ser profissional com as vidas oportunidades de crianças da escola pública."

Segundo Stentzler (2017, p. 58), com a participação e atuação dos pibidianos nas salas contribuiu para o "[...] planejamento e aplicação de estratégias e modelos adequados para estas disciplinas, fugindo dos modelos tradicionais de ensino que, em vários aspectos, geram desgaste tanto para o professor quanto do aluno.", essas atividades que visão a

modificação de práticas de ensino nas escolas fazem com que se formem profissionais dispostos a buscar sempre está de acordo com o contexto em que as crianças de sua comunidade estão inseridas, assim contribuindo para um ensino de maior qualidade para as crianças da alfabetização, que muitas veze não recebem a atenção necessária, pois sem a educação não se tem um desenvolvimento digno nos anos seguintes ocasionado em déficits de profissionais capacitados em nossa sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos mostram que é notória a importância do PIBID pois além de contribuir para a construção antecipada da identidade profissional dos alunos, ele acaba dando espaço não só para um aprendizado professor-aluno, mas aluno professor, por conta dos docentes levarem as salas propostas para o melhor desenvolvimento e interação dos alunos com os conteúdos, principalmente no atual momento onde todos os profissionais sofrem com os resquícios que a pandemia deixou na educação das crianças, não só isso também se vê uma melhora do convívio entre alunos e professores por conta de se ter aulas dinâmicas e a presença de brinquedos próprios para cada disciplina produzidos pelos próprios docentes. As experiências tidas durante o programa dificilmente serão vividas quando já estiver atuando pois ali você não terá um apoio coordenado sobre textos para ajudar nas dificuldades em sala e, muitas vezes, nem apoio de dentro da escola pois os superiores querem apenas que você siga o roteiro e os seus colegas de trabalho que você não tenha uma formação continuada, por que querendo ou não, se existe essa rivalidade de formação dentro das paredes escolares que não nos são mostradas.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Giovanna Rodrigues *et al.* Formação inicial na pedagogia: **Praticas alfabetizadoras no PIBID e no programa de residência pedagógica.** Minas Gerais: UFLA,2022. Cap. 03 p. 37-47.

COSTA, Sandy Lima *et al*. **A aprendizagem da docência aportada no PIBID:** apontamentos iniciais. Ceará: UECE Itaperi, 2021.

OLIVEIRA, Hélio Frank. **A bagagem do PIBID para a formação inicial docente e para a construção da identidade profissional**. Campinas: Ling.Aplic, 2016.

STENTZLER, Márcia Marlene. **Experiencias multidisciplinares na iniciação à docência na Unespar.** Palmas: Kaygangue, 2017.

ALVARO DANIEL COSTA: Doutorando em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), com período sanduíche na Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fez mestrado em História pela UEPG e possui graduação nos cursos de Licenciatura em Letras Português/Espanhol e respectivas literaturas, Bacharelado em História e Comunicação Social com habilitação em Jornalismo, cursados na mesma instituição (UEPG).

NIKOLAS CORRENT: Doutorando em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho; Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho; e Currículo e prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Trabalho social com famílias e comunidades pela Faculdade Ibra de Brasília; Assistência Social e Saúde Pública, Ética e Serviço Social e Serviço Social e Políticas Públicas pela Faculdade Intervale; Docência do Ensino Superior e Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores pela Faculdade São Braz/Unina; Gestão da Educação do Campo pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras; Educação Especial e Inclusiva, Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Ensino Religioso pela Faculdade de Educação São Luís. Bacharel em Serviço Social. Licenciado em Ciências Sociais, Filosofia, História e Pedagogia. Professor de Sociologia do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) e professor colaborador do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Pesquisador na área da História, atuando nos seguintes temas: Cultura, História Oral, Identidade, Imigração, Memória e Museus; e na área d0 Serviço Social, atuando nos seguintes temas: História do Serviço Social, Serviço Social e Educação, Políticas Sociais e Questão Social.

ÍNDICE REMISSIVO

A

B

C

D

E

R

S

T

V